

POLÍTICA PADRÃO, CURRÍCULO E ENSINO DE BIOLOGIA: QUAIS CAMINHOS PARA A DIFERENÇA?

STANDARD POLICY, CURRICULUM AND BIOLOGY TEACHING: WHAT PATHS TO THE DIFFERENCE?

POLÍTICA ESTÁNDAR, CURRÍCULO Y ENSEÑANZA DE BIOLOGÍA: ¿QUÉ CAMINOS HACIA LA DIFERENCIA?

Clivio Pimentel Junior¹

Resumo

Neste texto, debruço-me sobre o debate em torno da padronização curricular e a tentativa de fixação de sentidos para a aprendizagem da Biologia, por meio das Ciências da Natureza, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Perspectivado por registros pós-estruturais do campo do currículo, busco discutir as implicações envolvidas na definição de um solo comum à aprendizagem em Biologia em todo e qualquer contexto nacional. Argumento que a padronização das aprendizagens pode significar um empobrecimento do horizonte de possibilidades de criação para o currículo e o ensino de Biologia. Defendo que os caminhos para a diferença no currículo e no ensino de Biologia passam pela subversão interpretativa da política de identidade curricular nacional suscitada pela BNCC em seus aspectos pedagógicos.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Currículo; Ensino de Biologia; Pós-estruturalismo.

Abstract

In this text, I focus on the debate around curriculum standardization and the attempt to establish meanings for learning Biology, through Natural Sciences, in the Brazilian National Curriculum (BNCC). From the perspective of post-structural registers in the field of curriculum, I seek to discuss the implications involved in defining a common ground for learning in Biology, in any and all national contexts. I argue that the standardization of learning can mean an impoverishment of the horizon of creation possibilities for the curriculum and teaching of Biology. I argue that the paths to difference in the curriculum and in the teaching of Biology go through the interpretative subversion of the national curriculum identity policy raised by the BNCC in its pedagogical aspects.

Keywords: Brazilian National Curriculum; Curriculum; Biology teaching; Post-structuralism.

Resumen

En este texto, me enfoco en el debate en torno a la estandarización curricular y el intento de establecer significados para el aprendizaje de la Biología, a través de las Ciencias Naturales, en la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Desde la perspectiva de los registros post-estructurales en el campo del currículo, busco discutir las implicaciones involucradas en la definición de un terreno común para el aprendizaje de la Biología, en todos y cada uno de los contextos nacionales. Sostengo que la estandarización de los aprendizajes puede significar un empobrecimiento del horizonte de posibilidades de creación para el currículo y la enseñanza de la Biología. Sostengo que los caminos hacia la diferencia en el currículo y en la enseñanza de la Biología pasan por la subversión interpretativa de la política identitaria del currículo nacional planteada por la BNCC en sus aspectos pedagógicos.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular; Currículo; Enseñanza de Biología; Posestructuralismo.

¹ Doutor em Educação - Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, BA - Brasil. Professor do Departamento de Biologia - Universidade Federal de Sergipe (UFS). Aracaju, SE - Brasil. Professor no Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Barreiras, BA - Brasil. E-mail: cpjr@academico.ufs.br

1 Introdução

Neste trabalho, busco continuar pensando sobre os efeitos restritivos de poder para os currículos escolares envolvidos na definição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com fixação de aprendizagens essenciais para a Biologia e para as Ciências da Natureza voltadas ao Ensino Médio². Na BNCC, o conhecimento científico disciplinar da Biologia, junto aos da Física e da Química, compõem a área de Ciências da Natureza. A BNCC “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”³ (BRASIL, 2018, p. 07). Ao definir as aprendizagens essenciais, a BNCC distingue entre o que é entendido como “básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2018, p. 11), sugerindo que a definição das aprendizagens não trata, em última análise, de definição em termos curriculares.

Interessa-me, nesse contexto, discutir as implicações curriculares e formativas envolvidas na decisão pela fixação de um solo comum à aprendizagem em Biologia, em todo e qualquer contexto nacional, por meio da padronização da aprendizagem nas Ciências da Natureza na BNCC. Assim, esta escrita tem a pretensão de ser uma experimentação teórica provocativa que busca aguçar nosso imaginário para ponderar as políticas curriculares e o ensino de Biologia na tensão entre homogeneidade e diferença, tentando pensar para além do “desejo de usar a educação para tornar as pessoas mais parecidas” (BURBULES, 2012, p. 177). Em meus estudos recentes, venho discutindo e aprofundando, justamente, o entendimento do que significa fixar aprendizagens, supostamente essenciais e comuns a todos, no currículo. Partindo de referenciais pós-estruturais, tenho desenvolvido a ideia de que a aposta pelo padrão se configura como uma investida antipolítica de regulação e controle no campo do currículo, da qual decorrem efeitos de minimização da diferença — porque, entendo, é impossível apagá-la de uma vez por todas — e maximização da mesmidade no processo social de escolarização (LOPES; MACEDO, 2011; LACLAU; MOUFFE, 2015; PIMENTEL-JÚNIOR, 2020a; PIMENTEL-JÚNIOR, 2020b). O entendimento de que a fixação de sentidos essenciais para a aprendizagem no currículo é uma investida antipolítica parte da compreensão da própria ideia de política enquanto articulação discursiva (LACLAU; MOUFFE, 2015).

² Meu foco na BNCC voltada ao Ensino Médio justifica-se por ser a política curricular com a qual tenho trabalhado em projetos de pesquisa, nos últimos anos, voltados ao entendimento da implementação de uma agenda nacional baseada em política padrão na Educação Básica e suas ressonâncias nos currículos e escolas.

³ Nesse ponto, faço destaque à observação de que a interpretação de nenhuma das metas do PNE, que dizem respeito à qualidade da Educação Básica, conduz, obrigatoriamente, à decisão pela agenda de política padrão no currículo nacional.

Pensar a atividade política a partir desse referencial significa entender que as articulações acontecem no jogo político entre relações de equivalência, que jamais cessam de produzir efeitos contingentes de identificação coletiva, e diferença, que permanecem tensionando a própria unidade firmada na identificação (LACLAU; MOUFFE, 2015). Nesse sentido, a diferença é constitutiva da identidade firmada em equivalência. Ao reconfigurar o entendimento do campo das políticas curriculares por meio desse referencial, tais aspectos da teoria política do discurso põem em xeque a ideia de separação entre algo que é tido como consenso — as aprendizagens essenciais —, firmado para todos em qualquer contexto nacional; e algo que é tido como o espaço da diferença — currículos e questões contextuais —, das/nas escolas, que devem se adequar para garantir tais aprendizagens. De certo modo, com outros, tenho defendido que essa compreensão mecânica emana da política da BNCC (MACEDO, 2014; LOPES, 2015; PIMENTEL-JÚNIOR, 2021a).

De modo similar, entendo que é uma investida de regulação e controle a partir de diferentes aspectos. Primeiro, a partir da própria concepção de política padrão desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016, p.108), que a definem como um discurso que “trabalha para articular uma versão específica e uma visão do que a escolaridade é e deveria ser — mais, mais alto, melhor!”. De acordo com os autores, a agenda de padrões na política educacional e de currículo está comprometida com uma visão altamente administrativa e mecânica da educação, atrelada à cultura do desempenho, segundo a qual as tabelas de classificações, os códigos de controle, os indicadores comparativos e aqueles de progresso são as tecnologias de poder capazes de organizar a escola, inserindo previsibilidade e determinação em suas práticas cotidianas.

Ainda de acordo com os autores, acerca da cultura do desempenho instituída pela agenda padrão na política educacional, ao posicionar discursivamente a escola como um espaço de práticas pouco eficazes e sem eficiência, tal agenda busca tornar a educação, o currículo e o ensino em empreendimentos tangíveis, passíveis de mensuração explícita por meio de indicadores de produtividade, levando a “uma síndrome curricular de estabelecer objetivos, planejar implementações e avaliar resultados” (DOLL JR, 1997, p. 30). Nesse sentido, a agenda de padrões na política pretende incutir nas escolas uma cultura do desempenho, desencadeando um conjunto de pressões responsáveis por gerar uma ambiência de controle, de “tirania da conformidade, [...] por meio do estabelecimento de fortes vínculos entre o micromundo de interações da sala de aula e os objetivos de nível macro de padrões e realizações” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 109).

O segundo aspecto, e, talvez, o principal, seja o dos efeitos de maximização da responsabilidade docente (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; DIAS, 2016) sobre a gestão do currículo e das aprendizagens estudantis no processo de implementação de políticas do tipo padrão nas escolas. Tais discursos da agenda de padrões buscam conectar e responsabilizar práticas docentes nas escolas por resultados individuais de desempenhos dos estudantes, incluindo o desempenho individual desses sujeitos à competitividade na inserção no mundo do

trabalho e na economia nacional (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Em meus estudos e também em diferentes estudos nacionais e internacionais, o trabalho com política padrão nas escolas tem se mostrado como um mecanismo produtor de efeitos de metrificação e responsabilização docente pelo sucesso ou fracasso escolar, além de produzir uma restrição homogeneizante ao processo de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista da implementação, manifestam-se expectativas docentes pelo anseio em praticar a política de uma específica maneira, como se o texto fosse plenamente adaptável aos fazeres curriculares, visando a garantia das aprendizagens. Vimos argumentando que esse aspecto se desdobra, no cotidiano escolar, em espera e ansiedade por recursos educativos diversos, como planos de aula, livros didáticos, guias de implementação, entre outros, para que direcionem, didático-pedagogicamente, o trabalho em sala de aula, fundando, em potencial e na prática, uma homogeneização do ensino nas escolas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; PIMENTEL-JÚNIOR, 2020a). Ainda com Ball, Maguire e Braun (2016), em discordância com a agenda de padrões e sua ânsia em produzir nitidez e regulação nas práticas escolares, vimos defendendo o entendimento de que políticas são sempre traduzidas nos cotidianos escolares, considerando a tradução como a relação interpretativa com a norma, e, por isso mesmo, algo que se afasta da mera reprodução e do controle das vivências escolares (PIMENTEL-JÚNIOR, 2021a).

Nessa direção e de modo mais específico neste texto, face à aposta por política padrão no Brasil, alguns questionamentos críticos acompanham-me nesse exercício teórico de continuar pensando sobre aprendizagens padronizadas e currículo de Biologia: quais as implicações da fixação de sentidos para a aprendizagem de Biologia, na política da BNCC, sobre o ensino? Quais as implicações da padronização da aprendizagem para o currículo e o ensino de Biologia? De que forma a padronização curricular delimita o que é essencial e o que não é ao currículo e ao ensino de Biologia? De que forma essa operação de delimitação de fronteiras aprisiona e essencializa o currículo e o ensino de Biologia? O que passa a ser obrigado a estar na sala de aula de Biologia e o que permanece de fora? Podemos, ainda, ampliar as discussões e perguntar: quais vidas são socialmente reconhecíveis, e, portanto, visíveis, e quais vidas são irreconhecíveis, portanto, jogadas para a invisibilidade, na agenda padrão da BNCC? Enfim, quais os caminhos para a diferença no currículo e no ensino de Biologia? Lanço tais questionamentos aqui sem a pretensão de discorrer, esgotar e/ou ser exaustivo sobre cada um deles, mas para orientar o pensamento e as reflexões convidando os leitores a construírem seus entendimentos.

Bizzo e Kawasaki (2022) nos ajudam a pensar em algumas dessas questões no que diz respeito, especificamente, à Biologia e às Ciências da Natureza. De acordo com o autor e a autora, inicialmente, a BNCC representa mais do mesmo ao recolocar as competências, presentes desde os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (2000), no centro da reformulação dos currículos escolares. Para eles, a proposição dessa política curricular representa um aceno aos grupos empresariais da educação — *Edu-Business* — e

podem representar graves prejuízos aos estudantes da Educação Básica pública. Ademais, os autores produzem crítica vigorosa à descaracterização da disciplina escolar Biologia, “após suposta administração de certa ‘hidroxicloroquina pedagógica’ que os [os conteúdos curriculares] teria ‘curado’ das ‘patologias disciplinares’” (BIZZO, KAWASAKI, 2022, p. 478).

Ou seja, de acordo com os autores, mediante o antagonismo à organização disciplinar nos currículos escolares no Ensino Médio, justifica-se uma homogeneização prejudicial de conhecimentos e conteúdos disciplinares da Biologia em roupagem pragmática voltada à aprendizagem de habilidades genéricas e abstratas, dividida em área (Ciências da Natureza) composta por diferentes campos disciplinares — Biologia, Química e Física. Ainda de acordo com os autores, “a exposição típica de conteúdos que se alinha com essa perspectiva de tomá-los como pretexto para o desenvolvimento de competências repousa nos aspectos implícitos do conhecimento, o que traz sérios riscos para o ensino, em especial de conceitos científicos” (BIZZO, KAWASAKI, 2022, p. 480). É preciso, portanto, aprofundar as discussões sobre o que significa descaracterizar o currículo e o ensino de Biologia por meio da configuração curricular voltada à aprendizagem de habilidades e competências, avaliando o efeito do utilitarismo sobre o tratamento dos conceitos científicos da Biologia, dentre eles, por exemplo, conceitos da hereditariedade, da ecologia, da evolução, da citologia etc.

As discussões sobre a necessidade de articulação das diferenças sociais nomeadas (LOPES; MACEDO, 2011) ao currículo e ao ensino de Biologia também nos ajudam a pensar sobre os questionamentos acima, sobretudo no que diz respeito à pertinência e à conquista de espaço de discussão no currículo, acerca dos sistemas de pensamento, conteúdos e formas de conceber a vida que estão para além dos padrões sociais normativos. Nesse sentido, acompanho o entendimento de que o currículo e o ensino de Biologia, para mostrarem-se socialmente referenciados e fazerem face aos desafios do nosso tempo, não podem negligenciar as discussões sobre as diferenças sociais, a justiça social e cognitiva, o combate aos múltiplos processos discriminatórios, a implicação social, ambiental, tecnológica, política e cultural dos conhecimentos produzidos, bem como sobre a humanização para a transformação social (CONRADO; NUNES-NETO, 2018). Enfim, não podem passar ao largo do envolvimento complexo com as questões que afligem a vida de cada um de nós, no tratamento dos conteúdos curriculares, nas experiências educativas proporcionadas pela educação científica nos cotidianos escolares.

Mais especificamente no que diz respeito à Biologia, tais aspectos envolvem ampliar nossas discussões curriculares sobre por que “certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebidas como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos” (BUTLER, 2017, p. 13) e, acrescento, sociais, políticos e culturais. Isso significa compreender que a educação em Biologia precisa discutir a vida para além da categoria biológica, encarando o debate em torno do porquê de determinadas vidas serem mais suscetíveis à eliminação do que outras, abordando as “reivindicações sociais e políticas sobre

os direitos à proteção e o exercício do direito à sobrevivência e à prosperidade” (BUTLER, 2017, p. 15) de grupos sociais historicamente explorados, minoritários e estigmatizados pela diferença.

Diferentemente dos autores e discussões acima, não vou me debruçar acerca dos vínculos explícitos entre a agenda de padronização curricular e o *Edu-Business* ou à respeito da descaracterização conceitual da disciplina escolar Biologia, nem acerca das implicações às diferenças sociais nomeadas, embora reconheça que, desde o início, tais aspectos provocam restrições à diferença no currículo. Por meio deste texto, vou focalizar a discussão acerca das implicações da fixação das aprendizagens na política padrão de currículo com efeito sobre o pensamento da diferença no currículo e no ensino de Biologia. Assim, resolvi estruturar o trabalho da seguinte forma: inicialmente, discorro sobre o pensamento curricular pós-estrutural, focalizando a discussão da diferença, explicitando o modo como tal pensamento permite refletir acerca das questões curriculares envolvidas na proposição de política padrão para todo território nacional; em seguida, apresento aspectos organizacionais, políticos e pedagógicos das Ciências da Natureza e da Biologia na BNCC, ponderando sobre seus desdobramentos às práticas de ensino, ao currículo e à diferença; por fim, defendo que os caminhos para pensar a diferença no currículo passam pela constante disputa interpretativa em torno das definições pedagógicas e termos apresentados na BNCC, cuja centralidade seja a subversão da política de identidade posta, buscando alargar a circunscrição que tenta distinguir, categoricamente, aquilo que é próprio daquilo que não é às ciências da vida.

2 Perspectivas pós-estruturais de Currículo: em foco a diferença

De modo geral, a partir de Silva (1999), é possível caracterizar o pensamento curricular pós-estrutural⁴ como uma atitude em relação ao conhecimento teórico do campo do currículo, porque tal perspectiva é avessa a sistematizações que limitem a significação e a identidade do próprio campo. Isso não impede, no entanto, de trazer algumas de suas principais características, dentre elas, (i) a compreensão ontológica e radical da linguagem na constituição do conhecimento e do social, (ii) a aversão a metanarrativas curriculares sobre autonomia e emancipação do sujeito e do social; (iii) o questionamento radical às categorias “identidade” e “totalidade” enquanto entidades estáveis e fixas nas políticas curriculares; (iv) a compreensão antirrealista do conhecimento e a crítica às teorias da correspondência; (v) a aposta na indeterminação e na incerteza em relação à significação do conhecimento no currículo; (vi) a compreensão política, permeada por relações de poder, da verdade e do conhecimento no currículo, entre tantas outras (SILVA, 1999; LOPES; MACEDO, 2011).

⁴ Acompanho Silva (1999) no entendimento de que é bastante amplo e variável, por isso mesmo, ambíguo e indefinido, o universo de perspectivas, autores e autoras aos quais nos referimos quando falamos em pós-estruturalismo e pensamento curricular pós-estruturalista, de modo que serei inespecífico, neste momento, focalizando princípios teóricos gerais desse movimento.

Nesse sentido, o pensamento curricular pós-estruturalista tem produzido abalos aos pressupostos de verdade que, por muito tempo, embalsamaram as teorizações no campo do currículo, sobretudo, no que diz respeito ao papel social da escolarização e ao papel do conhecimento no currículo, na projeção e na determinação de identidades estudantis. Por meio desse enquadramento epistemológico, é possível afirmar que tais papéis assumem um caráter não determinístico, abrindo espaço para a imprevisibilidade no currículo, uma vez que a relação com a alteridade, isso é, o outro enquanto ser legítimo, é pensada fora de um esquema de regulação e controle baseado em expectativas nítidas de objetivos e resultados de aprendizagens. Assim, os processos de negociação de sentidos na construção do conhecimento adquirem relevo nos fazeres curriculares, entendidos como relações interpretativas estabelecidas entre os sujeitos escolares na busca pela significação do conhecimento, abrindo espaço ao diferir no currículo (PIMENTEL-JÚNIOR, 2022).

O pensamento curricular pós-estruturalista advoga, nesse sentido, por bases outras para pensar a escolaridade, afastando-se do caráter fechado, finalista e determinista do currículo e do conhecimento, convidando-nos a tratar a discussão do que significa ser um sujeito escolarizado como uma questão radicalmente aberta, “uma questão que só podemos responder participando na educação, em vez de uma questão que precisamos responder antes de poder participar na educação” (BIESTA, 2013, p. 19). Tratar as questões sobre o papel do conhecimento, do currículo e da escolarização como radicalmente abertas significa entender que “a norma para o currículo é o conflito e a instabilidade” (PINAR *et al*, 1995, p. 489), ao invés do consenso e da estabilidade, suscitando muito mais a emergência de singularidades e diferenças nos processos educativos, e muito menos a conformidade e a adaptação dos sujeitos à percursos definidos *a priori*.

É aí que, a meu ver, a diferença assume um papel central na teorização curricular pós-estruturalista, na medida em que o foco desloca-se de uma visão teleológica e fechada de currículo (centrado em fins/meios objetivos para o alcance de resultados definidos *a priori*), passando a aceitar e acolher mais aquilo que emerge, sem direção definida, nas relações educativas (centrado numa relação menos condicionada com a alteridade). Nesse sentido, trata-se de falar de educação não mais “do ponto de vista de um educador tentando produzir ou liberar alguma coisa” (BIESTA, 2013, p. 26) nos educandos mediante fazeres curriculares objetivos, estabelecidos em práticas de ensino voltadas a aprendizagens fixas; tampouco, falar de educação buscando mostrar a verdade externa do mundo ao outro. Trata-se, sim, de entender que, por mais planejado e guiado por objetivos e metas de aprendizagem que seja, é indesejável falar de currículo, ensino e processos educativos a partir da ideia de determinação da identidade do outro pelo outro, às vezes, contra os próprios interesses desse outro, em um universo onde as verdades desmancham-se no ar; uma determinação identitária abstrata e, muitas vezes, sem qualquer relação com seus interesses, contextos de vida e atuação social, seja, inclusive, no mundo do trabalho.

DOI: 10.46667/renbio.v16inesp.1.956

Nessa direção, a perspectiva pós-estrutural de currículo reposiciona a diferença, entendendo-a de modo constitutivo, no centro do debate a respeito das experiências sociais de escolarização nos processos educativos. Tal perspectiva vem permitindo pensar em como, na experiência escolar, a criação singular de conhecimento pode ser “solapada quando limitada a respostas a perguntas de outras pessoas, quando é apenas um meio para alcançar objetivos predeterminados” (PINAR, 2012, p. 161). Ao questionar a forma específica de pensar a relação entre o sujeito, a identidade e o conhecimento escolar nos currículos, por meio da ideia de conformidade e adaptação, as teorias comprometidas com a diferença nos levam a pensar que “quando submergimos nas identidades concebidas por outros, o cultivo da inteligência é necessariamente restringido” (PINAR, 2012, p. 163). Ainda de acordo com Pinar, “quando afundamos, submersos nos papéis concebidos pelos outros, tornamo-nos possibilidades abortadas, incapazes de realizar na vida cotidiana, em nossas relações com os outros, a política de nossas identidades individual e cívica, a dinâmica educacional da criação e do nascimento” (PINAR, 2012, p. 164).

Recorro a Burbules (2012) para caracterizar a ideia de diferença à qual me refiro neste trabalho, tributária das filosofias da diferença pós-estruturalistas, por encontrar em seus escritos uma forma de descrição que ajuda a pensar, sem com isso domesticar o potencial generativo ao qual busco assinalar. A partir de referentes pós-estruturalistas, Burbules sugere uma gramática da diferença, explorando variadas nuances e dimensões do termo, distinguindo aqueles mais categóricos e estanques daqueles mais dinâmicos e complexos. Para ele, pensar a diferença de modo mais complexo exige uma crítica direta aos discursos da diferença como diversidade, variedade, variação de grau e analogia. Trata-se de discursos da diferença pensamentos da diferença implicados sempre com uma postura ontológica fixista, que demarca a identidade e a diferença de modo categórico, além de aprisioná-la em esquemas representacionais limitados: “são todos, em graus variados, espécies do pensamento categorial; e todas correm o risco de assumir uma série de normas ou modelos dominantes com base nos quais os grupos e os indivíduos são caracterizados como diferentes” (BURBULES, 2012, p. 190).

Nesse sentido, o autor vai defender que uma visão da diferença mais comprometida com o potencial dinâmico do termo precisa pensá-la enquanto diferença em si mesma, diferença relacional e diferença no interior. Para ele, trata-se de dimensões mais complexas do pensamento sobre a diferença que permitem implodir categorias, produzir questionamentos mais radicais a quadros de referência tidos como verdade, como também suscitam pensar o diferir de si mesmo, a dinamicidade da potência que faz com que uma identidade, incluindo a nossa, nunca seja completamente estável. Tais aspectos geram um sentido de complexidade à discussão sobre a diferença de modo a pensá-la e tomá-la como constitutiva e primária em nossas relações sociais, entendendo que ela sempre está diferindo e produzindo dinamicidade social como uma dimensão constitutiva de nós mesmos em nosso estar no mundo. Isso “sugere que a diferença não é apenas um indicador de diversidade, mas uma qualidade inerente à própria relação social” (BURBULES, 2012, p. 192).

Assim, pensar a diferença a partir do enquadramento epistemológico pós-estruturalista significa assumir que ela sempre apresenta um excesso de sentido, seja sobre aquilo que pensamos e acreditamos acerca de nós mesmos, do outro, da relação que temos com o outro, e/ou até mesmo das palavras que buscamos para dar nome a nós, ao outro, à relação e às coisas. Um excesso de sentido que tensiona a própria operação de definir algo, mostrando que jamais seremos capazes de fixar um sentido último, de uma vez por todas, sobre o que quer que seja. A incompletude e a instabilidade são os próprios motores da produção da diferença, mostrando que não há qualquer unidade, seja até mesmo a unidade “palavra”, capaz de servir como um abrigo ontológico à flutuação do sentido.

Tais pensamentos permitem problematizar as políticas de currículo implicadas na produção de mesmidade, pensadas como definidoras de perfis de sujeitos escolares comuns a todos com base na fixação de aprendizagens essenciais. Nessa direção, mobilizar os pensamentos da diferença para pensar as questões curriculares e o ensino de Biologia, em nosso tempo, fixada em política padrão, não poderia deixar de ser um exercício de questionamento ao próprio anseio homogeneizador da política curricular em questão, desde o seu aspecto universalista em relação às aprendizagens até o essencialismo posto na tentativa de definição do que é necessário a todos os currículos escolares e a todos os sujeitos escolares. Assim, defendendo que o pensamento pós-estruturalista da diferença fomenta a crítica à base de sustentação do pensamento educacional da agenda padrão na política educacional na medida em que, ao advogar por relações menos homogeneizantes, deterministas e fixas entre o sujeito, a identidade e o conhecimento no currículo, mostra a impossibilidade de alinhamento e igualdade em matéria de produção de sentidos na aprendizagem.

Diante disso, portanto, em meus estudos, problematizar a política padrão da BNCC a partir de uma visão pós-estruturalista implicada com a diferença tem sido um exercício de desconstrução das tantas fronteiras e políticas universalistas de identidade, fixadoras de sentidos únicos, seja para a aprendizagem, seja para a capacidade de ação social dos sujeitos, seja para as competências e habilidades da prática social; seja para os conteúdos curriculares das áreas de conhecimento, seja, por fim, para o processo social de formação e o futuro das juventudes. É caminhando entre essas ideias que passo, a seguir, a abordar e discutir a BNCC, focalizando nos aspectos restritivos à emergência da diferença no currículo.

3 O currículo e o Ensino de Ciências da Natureza e Biologia na política padrão da BNCC

Aprovada nos moldes apresentados na Resolução CNE/CP n° 4 de 17 de dezembro de 2018, a agenda de padrão da BNCC se apresenta como um instrumento nivelador que garante “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 8). Trazendo a ideia de competência como organizadora curricular central para a Educação Básica pública brasileira, a política indica que “as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências”, indicando claramente o que os alunos “devem saber [...] e, sobretudo, do que devem saber fazer” (BRASIL, 2018, p. 17). O conceito de competência é definido da seguinte forma: “Na BNCC, 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.8).

A flutuação do conceito de competência e os sentidos atribuídos ao mesmo nas políticas curriculares nacionais, no entanto, não é algo novo (LOPES; MACEDO, 2011; DIAS, 2016). Os PCNEM já apresentavam o conceito de competência⁵ de modo amplo, frisando diferentes tipos de habilidades, que transitavam desde aspectos cognitivos até aqueles atitudinais, suscitando, também, um trabalho pedagógico que levasse em conta tomadas de decisão na prática social, tendo nos conhecimentos escolares uma fonte de recursos orientadores nesse processo. Apesar do aspecto comportamentalista, o conceito de competência nos PCNEM não reduzia, no que impacta leitura de unidade sociológica do sujeito, a responsabilidade por resolver demandas e problemas sociais, como se observa na BNCC.

Nessa direção, defendendo que um primeiro nível de cerceamento da diferença na agenda da política padrão passa pela restrição significativa que o termo competência sofreu ao reduzi-la à ideia de solucionar demandas da vida social e do mundo do trabalho, amplificando a visão comportamental no currículo. A meu ver, com essa restrição significativa, a possibilidade de trabalhar, no currículo, o pensamento complexo, mais abstrato, que já permitia, desde então, extrapolar os limites relativos a disciplinas e conhecimentos de áreas específicas, possibilitando a criatividade e a relação sistêmica dos conhecimentos, é subsumido a uma lógica curricular exacerbadamente aplicacionista, supostamente vinculada à prática social dos sujeitos escolares.

Aprofundando o aspecto relativo à restrição significativa que o conceito de competência sofreu na BNCC, é possível questionar a oposição criada entre conhecimentos organizados em

⁵ “De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento” (BRASIL, 2000, p. 11-12).

áreas disciplinares e conhecimentos organizados em áreas de conhecimento, interdisciplinares, supostamente mais aplicáveis na prática social. Acompanho as reflexões de Macedo (2014) no sentido de pensar que se trata de uma falsa oposição entre conhecimento em si e conhecimento para fazer alguma coisa, como se o conhecimento em si fosse uma espécie de entrave à tomada de decisão na prática social e ao exercício da cidadania.

Ao lado desse aspecto, percebo que se trata de mais um nível normativo de restrição à proliferação da diferença na política de currículo por entender que os discursos antagônicos à organização disciplinar do conhecimento configuram-se como uma tentativa de dizer à escola e aos seus praticantes que a forma de organização curricular por área de conhecimento é a única viável para o trabalho com competências e habilidades. Tal restrição opera tentando nos fazer pensar que o trabalho por área de conhecimento é a única forma possível, diminuindo o campo das possibilidades de criação nos fazeres curriculares, tentando nos conduzir ao pensamento de que não há outro caminho pedagógico que suscite o uso do conhecimento científico no exercício da cidadania pelos estudantes. Embora seja impossível silenciar a diferença na escola, acredito que é importante questionar a norma que tenta nos conduzir a uma suposta fórmula pedagógica na política de currículo.

A BNCC apresenta dez competências gerais⁶ a serem desenvolvidas por todos ao longo da trajetória estudantil na Educação Básica. Ao lado delas, para o Ensino Médio, na área de Ciências da Natureza, a qual abriga os conhecimentos da Biologia, apresenta mais três competências específicas que, de acordo com o documento, dialogam e dão suporte à aprendizagem das competências gerais. As competências específicas das Ciências da Natureza estão explicitadas no quadro 01 a seguir:

⁶ As competências gerais estão disponíveis no documento eletrônico da BNCC cujo link de acesso encontra-se nas referências deste texto.

Quadro 01: Competências das Ciências da Natureza na BNCC do Ensino Médio.

Competência	Descrição
Competência específica 1	Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.
Competência específica 2	Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.
Competência específica 3	Investigar situações-problemas e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018)

O conjunto de competências específicas de área na agenda da política padrão representa outro grande marco pedagógico homogeneizante e restritivo com relação à diferença no currículo. Aposta-se na ideia de competências essenciais, supostamente necessárias a todos, para tomadas de decisões sociais, antecipando, inclusive, as situações nas quais elas podem ser mobilizadas. Como já desenvolvi em outro lugar (PIMENTEL-JÚNIOR, 2021b), a capacidade de ação social de cada um/a, inclusive para resolver demandas, passa pelas diferentes posições e situações sociais de cidadania dos sujeitos em seus cotidianos de vida e pertencimento cultural, de modo que esperar uma forma de participação social única na política de currículo pode ser considerado um universalismo ilusório, marcado pela produção de não cidadãos, isto é, pela exclusão de formas e maneiras outras de exercer cidadania.

A partir desse entendimento, é possível afirmar que saber propor soluções para problemas energéticos e processos produtivos, saber argumentar sobre a evolução da vida na terra e/ou saber propor soluções para problemas locais/globais são sempre saberes e fazeres que não se antecipam por meio do currículo, relativos aos cotidianos, situações sociais de cidadania e capacidade de ação de cada sujeito escolar. Assim, ao tentar articular e conferir aplicabilidade a aspectos específicos da área das Ciências da Natureza e da Biologia, a BNCC manifesta um utilitarismo abstrato para as tomadas de decisões cotidianas pelos estudantes. Com isso, estou querendo dizer que a mobilização de conhecimentos é sempre algo da ordem da inserção

sociopolítica de cada sujeito, de modo que a definição, *a priori*, de tais competências acaba produzindo um universalismo condicionante, na relação com a alteridade, no espaço escolar.

À primeira vista, quando se analisa de maneira atenta a lista de competências específicas das Ciências da Natureza, as habilidades e os objetos de conhecimento elencados como potenciais conteúdos para cada uma delas, chama fortemente a atenção o teor utilitarista e de aplicabilidade das aprendizagens nos currículos escolares. Nesse sentido, ao se justificar mediante o discurso da interdisciplinaridade, da contextualização e do fazer sentido às culturas juvenis, o ensino de Ciências da Natureza na BNCC, ao instituir padrões de aprendizagem, não foge à coisificação curricular, agora, investida em condutas sociais supostamente aplicáveis por todos. Ao lado desse aspecto, percebe-se que as competências específicas investem em tentar conferir um teor investigativo aos conhecimentos curriculares relativos à área de Ciências da Natureza em um esforço para materializar, em texto, os princípios defendidos no documento⁷.

A BNCC organiza os conhecimentos da área das Ciências da Natureza, no Ensino Médio, em duas grandes unidades temáticas. São elas: (i) Matéria e Energia; (ii) Vida, Terra e Cosmos⁸. As Unidades temáticas são os eixos que orientam os temas curriculares a serem trabalhados para o desenvolvimento das competências específicas das Ciências da Natureza, nos quais se encontram os objetos de conhecimento das áreas disciplinares de Física, Química e Biologia, distribuídos entre as habilidades. Percebe-se, inicialmente, que as unidades temáticas, embora amplas e genéricas, guardam vínculos didático-pedagógicos frágeis com as competências e habilidades no texto da BNCC, pois, no documento, não se faz qualquer menção a isso. De certa forma, tal aspecto, que poderia ser interpretado como fragilidade didático-pedagógica, a meu ver, abre caminhos para a diferença no currículo e no ensino de Biologia, na medida em que exige a tarefa de planejamento sob responsabilidade das escolas.

No quadro 02, a seguir, tentei organizar as habilidades relativas às competências específicas dentro das unidades temáticas propostas para as Ciências da Natureza no Ensino Médio, atribuindo-as às áreas disciplinares. Nesse sentido, pela tentativa de categorização aplicada, nem todas as habilidades listadas estão presentes, dado que algumas habilidades não encontram estreita vinculação com disciplinas específicas, mas com aspectos da natureza, história e da filosofia da ciência que, de modo amplo, perpassam as áreas e amplificam a tendência investigativa proposta na política para a área e para a formação juvenil.

⁷ “As análises, investigações, comparações e avaliações contempladas nas competências e habilidades da área podem ser desencadeadoras de atividades envolvendo procedimentos de investigação. Propõe-se que os estudantes do Ensino Médio ampliem tais procedimentos, [...] explorando, sobretudo, experimentações e análises qualitativas e quantitativas de situações-problema” (BRASIL, 2018, p. 551).

⁸ De acordo com o documento, a unidade temática Vida, Terra e Cosmos é o resultado da articulação entre Vida e Evolução e Terra e Universo, presente na etapa do Ensino Fundamental. Destaco que a versão inicialmente apresentada para o Ensino Médio mantinha três unidades temáticas, tal como a etapa do Ensino Fundamental.

Quadro 02: Distribuição das habilidades relativas às competências específicas das Ciências da Natureza por unidade temática.

Unidade Temática	Habilidades organizadas por Unidade Temática	Áreas disciplinares predominantes no conjunto das habilidades ⁹
Matéria e Energia	EM13CNT101 ¹⁰ EM13CNT102 EM13CNT103 EM13CNT104 EM13CNT105 EM13CNT106 EM13CNT107 EM13CNT203 EM13CNT307 EM13CNT308 EM13CNT309	Física e Química
Vida, Terra e Cosmos	EM13CNT201 EM13CNT202 EM13CNT204 EM13CNT205 EM13CNT206 EM13CNT207 EM13CNT208 EM13CNT209	Física e Biologia

Fonte: o autor

De modo geral, como se poderia esperar, é possível inferir sobre a maior concentração e predominância de conhecimentos disciplinares da Biologia na unidade temática Vida, Terra e Cosmos. Apesar disso, algumas habilidades presentes na unidade temática Matéria e Energia permitem o trabalho, sobretudo de aspectos da teoria ecológica, sobre fluxo de energia, ciclos biogeoquímicos, entre outros. Buscando destrinchar mais os conhecimentos disciplinares de áreas presentes na composição das Ciências da Natureza, tentei identificar de que forma a

⁹ A ideia de áreas predominantes refere-se ao fato de que a maioria dos objetos de conhecimentos listados para o trabalho das habilidades, na descrição das competências específicas no documento, faz referência a conhecimentos disciplinares específicos, embora a redação das habilidades busque articulá-los, em alguma medida, em forma de aprendizagem aplicada a procedimentos e atitudes.

¹⁰ Optei por trazer os códigos alfanuméricos presentes na BNCC por motivo de limitação de espaço para a escrita do texto. Para conhecer e verificar a redação dada a cada uma das habilidades, acesse o documento da BNCC.

Biologia é representada, listando quais teorias e ramos de estudos acadêmicos da Biologia¹¹ são contemplados na política. No quadro 03, a seguir, organizo os objetos de conhecimento listados para o trabalho com as competências específicas, categorizando-os pelas teorias da Biologia¹²:

Quadro 03: Representação da disciplina Biologia na BNCC do Ensino Médio.

Teorias e ramos da Biologia	Objetos de Conhecimento da Biologia listados nas competências específicas
Teoria geral da Biologia	origem da vida.
Teoria Celular	organização celular; biomoléculas; respiração celular; fotossíntese; neurociência; vacinação.
Teoria da Genética	mutação; reprodução e hereditariedade; genética mendeliana; aplicação da tecnologia do DNA recombinante; identificação por DNA; emprego de células-tronco.
Teoria Ecológica	ciclos biogeoquímicos; poluição; desmatamento; princípios da conservação da energia e da quantidade de movimento; ciclo da água; camada de ozônio e efeito estufa; políticas ambientais; populações; ecossistemas; teias alimentares; desenvolvimento sustentável.
Teoria dos Organismos	órgãos e sistemas; organismos.
Teoria da Evolução	evolução biológica; registro fóssil; exobiologia; biodiversidade; origem e extinção de espécies; darwinismo social, eugenia e racismo.

Fonte: o autor

¹¹ A escolha das teorias e ramos de estudos que compõem a Biologia diz respeito às discussões da Teoria da Biologia e suas cinco teorias gerais propostas por Scheiner (2010), adaptadas a questões curriculares por Carvalho, Nunes-Neto e El-Hani (2011). Ademais, vale ressaltar que essa classificação foi utilizada no texto com o específico propósito de elencar critérios de avaliação acerca da representação e tratamento da disciplina Biologia na política padrão de currículo e o efeito da integração nas Ciências da Natureza, tomando a estrutura da disciplina de referência no campo acadêmico como marco de discussão. Desse modo, tais critérios não são trabalhados no texto como princípios essenciais de organização e seleção curricular de conteúdos para o ensino de Biologia, o que seria uma contradição com as perspectivas pós-estruturais assumidas.

¹² Reconheço a limitação da classificação dos objetos de conhecimento nas categorias, uma vez que as conexões entre os diferentes ramos de estudos da Biologia permitem “entradas” variadas para se trabalhar com os conteúdos curriculares relativos às suas áreas temáticas nas escolas, de modo que outras distribuições seriam, também, possíveis de serem feitas.

Embora tais objetos de conhecimento sejam listados como “sugestão” para o trabalho com as competências específicas das Ciências da Natureza, entendo que tal discurso apresenta efeitos de poder importantes para o planejamento e os fazeres curriculares nas escolas, na medida em que tenta mostrar aos professores a maneira pela qual uma determinada competência pode ser alcançada pelos estudantes, promovendo expectativas de eficiência e controle no currículo. Ao analisar a distribuição acima, observa-se um deslocamento de concentração de temas curriculares mais relativos à teoria celular, da genética e dos organismos em direção àqueles relativos à ecologia e evolução. Percebe-se uma ênfase em aspectos socioambientais e de uso social do conhecimento biológico e das Ciências da Natureza para a reparação de problemas sociais complexos, em detrimento de conteúdos da fisiologia e da genética, por exemplo.

Em uma perspectiva histórica, é possível afirmar que a tensão entre aspectos mais pragmáticos e de utilidade pública do conhecimento científico e aspectos mais investigativos e de natureza científica transitam, há muitas décadas, nas políticas curriculares voltadas às disciplinas escolares Ciências e Biologia (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009). No entanto, na BNCC, percebe-se que as demandas sociais que interpelam o ensino de Ciências e Biologia deslocaram-se de modo que, da relação entre o sujeito e os conhecimentos dessas áreas, espera-se comportamentos e condutas sociais baseados na resolução de problemas sociais com uso preponderante da racionalidade científica nas tomadas de decisão. Percebe-se também a tentativa de formação de um sujeito mais tecnológico nessa relação, inserido nos processos de produção de tecnologias digitais de informação e comunicação.

Diante de tais aspectos, considero importante ponderar que meu foco é menos discutir a importância (ou não) das virtudes das condutas sociais, baseadas no conhecimento científico da Biologia, presentes nas competências e habilidades específicas, e mais os efeitos de poder da tecnologia padrão sobre o currículo de Biologia. Assim, amplificando meu exercício de interpelação discursiva à agenda padrão acerca de seus efeitos sobre a diferença, apresento mais alguns questionamentos, sem a intenção de esgotá-los no texto, provocando a expansão do pensamento: ao definir aprendizagens essenciais para a Biologia e as Ciências da Natureza, bem como os usos sociais das mesmas em competências, qual o espaço para reconfigurar tanto o que é tido como essencial como a aplicação social à qual aquela aprendizagem se destina? É possível repensar a própria aplicabilidade social do objeto de conhecimento sem antecipar as situações sociais para as quais se dirige? O que essa configuração discursiva sobre o uso social do conhecimento científico e biológico tem, desde o início, dado destaque e, ao mesmo tempo, bloqueado, em termos de criatividade, no currículo? Apostar em aprendizagem comum a todos conduz, inexoravelmente, à definição de comportamentos para todos?

4 Considerações Finais — sobre modos de subversão

Neste trabalho, busquei desenvolver argumentos em torno dos efeitos restritivos de poder sobre os currículos escolares da Biologia, por meio das Ciências da Natureza, ponderando acerca de como a fixação das aprendizagens essenciais pode significar restrições ao emergir da diferença, bem como um empobrecimento do horizonte formativo e da possibilidade de criação curricular para o ensino de Biologia. Argumentei também que essa fixação pode significar uma investida antipolítica no currículo da área, na medida em que busca difundir a ideia de que chegamos a um acordo comum para o currículo das Ciências da Natureza e da Biologia, nesse contexto, como se tal acordo fosse capaz de domesticar a diferença que tensiona e provoca as fronteiras em torno dessa definição essencialista.

Como defendi ao longo do texto, a meu ver, tal aspecto antipolítico busca bloquear e impedir o diferir no ensino e no currículo de Biologia, tentando homogeneizar, por meio do que é definido por aprendizagens essenciais, os temas e aspectos curriculares a serem trabalhados nas escolas, bem como, por extensão, a própria ideia de um perfil de sujeito da educação nas Ciências da Natureza e na Biologia. Nesse sentido podemos questionar: de que forma hospedar os temas emergentes ligados aos conteúdos de responsabilidade ética e social, aos marcadores sociais da diferença¹³ e à própria dinâmica político-sócio-biológica da vida, se há fronteiras buscando delimitar o que cabe ou não em aprendizagens essenciais para o currículo? Retomando provocações acima colocadas, defendo, portanto, que, ao instituir tais fronteiras, a estratégia padrão na BNCC opera como discurso que produz a fixação da alteridade, centrando supostos conteúdos e perfis de sujeito da Biologia e das Ciências da Natureza como construtos essenciais (colocando-os enquanto conteúdos e vidas reconhecíveis), e jogando, de modo mais ou menos bem-sucedido nesse intento, as manifestações da diferença para o lugar da invisibilidade (produzindo-as como conteúdos e vidas irreconhecíveis) na política de currículo. Cabe destacar que ela jamais apaga, de vez por todas, a diferença sem produzir seu próprio fracasso nesse intento (BUTLER, 2017). Porém isso não significa que a desconstrução dos discursos de agenda padrão no cenário das políticas educacionais de currículo é uma tarefa menos importante à operação da crítica¹⁴ curricular, na medida em que fomenta a expansão do

¹³ Refiro-me aos sistemas de pensamento, conteúdos e temáticas ligadas às demandas dos movimentos sociais de grupos minoritários, que têm saído do histórico lugar de silenciamento e ocupado, cada vez mais e como compromisso de reparação e justiça social e cognitiva, as pautas nas agendas das políticas de currículo. Tais demandas têm apresentado implicações políticas e pedagógicas diversas, relativas às teorias e políticas curriculares, na medida em que interpelam contundentemente o gesto universalista e a figura do sujeito abstrato presentes nas políticas curriculares, e o consequente apagamento homogeneizante das diferenças que tais construtos da modernidade introduzem como pré-condição de produção de políticas curriculares voltadas aos espaços educacionais (SILVA, 1999; LOPES; MACEDO, 2011; BURBULES, 2012; PINAR, 2012).

¹⁴ Com Butler, entendo por operação crítica o exercício e esforço do pensamento em expor e tensionar os limites dos sistemas normativos de pensamento que produzem, enquadram e definem específicos esquemas de inteligibilidade aos fenômenos e objetos de interesse.

pensamento para além da lógica padrão, reivindicando o caráter aberto e contestável dos discursos que instituem políticas de currículo.

Ao mesmo tempo, tentei evitar uma argumentação que me levasse ao essencialismo inverso, isto é, que conduzisse o pensamento à ideia de que existia, anteriormente, uma organização curricular essencial da Biologia, e que foi, agora, descaracterizada pela forma de organização por área do conhecimento com a BNCC. Acredito que esse debate precisa ir além da discussão que foque em substituir uma suposta forma mais essencial de organização curricular por outra, dado que ambas são operações políticas fundacionistas implicadas na fixação de identidades. Não se trata, portanto, de uma discussão pendular entre polos essenciais tidos como fundamentos do currículo e do ensino de Biologia. A meu ver, importa mais problematizar toda e qualquer operação da normatividade que busca fixar fronteiras nítidas para o currículo e o ensino de Biologia, dado que, defendo, o problema está justamente aí: no enquadramento curricular categórico que suscita pensarmos uma determinada forma de organização curricular como única viável e possível para o trabalho pedagógico nas escolas.

Quais os caminhos para a diferença e a criação? A pergunta lançada no título, em alguma medida, permanece. Para discorrer sobre essa questão, penso ser estratégico voltar um pouco no tempo. Se, no início do século XXI, em 2003, a pergunta que animava o imaginário coletivo acerca do ensino de Biologia, na região Nordeste, quiçá no país, era “um outro ensino de Biologia é possível(?)”, em nítido antagonismo à racionalidade técnica e instrumental à época (BARZANO, 2022), talvez, vinte anos depois, seja momento de reavivar a questão e mantê-la no debate curricular. Porém, um debate no qual, a meu ver, com o avanço da agenda de padrões e do conservadorismo moral neoliberal, precisamos adicionar camadas de complexidade nas frentes de luta política.

Camadas de complexidade que mantenham frentes antagônicas em relação à permanência do tecnicismo adaptacionista (agora estruturado na lógica padronizada das competências e habilidades), como, também, frentes outras em relação ao neoliberalismo, ao moralismo, ao racismo, à destruição ambiental, à urgência climática, entre outras, que sofreram um aprofundamento dos desafios nos últimos anos. Tais aspectos mostram que lutas políticas em torno da vida são móveis, dinâmicas, com identificações e antagonismos que não cessam em articularem-se, desarticularem-se e rearticularem-se de modo contingente. Isso significa que o currículo e o ensino de Biologia não podem permanecer fixados a padrões de aprendizagem, como se nada fosse dinâmico na vida natural e social, deixando as decisões curriculares importantes engessadas em competências e habilidades estanques.

Defendo, assim, que os caminhos para a diferença passam pela resposta curricular da Biologia às urgências do nosso tempo em relação às ameaças às múltiplas formas de vida, bem como pela aceitação radical da imprevisibilidade no currículo, pela ideia de que a escola genérica, transparente a todos, é uma ilusão de totalidade, e que a padronização jamais alcançará seu anseio homogeneizante. O “comum” da política padrão nacional, sobretudo no que diz

respeito às ciências da vida, exige que pensemos as urgências do nosso tempo fora de uma lógica homogeneizante, permitindo criar diferentes texturas e tessituras curriculares na Biologia capazes de produzir sentidos, em meio à diferença, no espaço-tempo escolar.

A diferença produz escape, é furtiva: não pede, faz passagem! Com ela, toda codificação, toda investida em uma suposta unidade essencial na política padrão de currículo para o ensino de Biologia vai mostrando-se insuficiente, limitante, fadada ao fracasso do controle. Defendo, portanto, que, em meio aos códigos alfanuméricos, listas de aprendizagens essenciais e outras tecnologias de poder da política padrão de currículo para o ensino de Ciências da Natureza e Biologia, é preciso disputar a significação de cada termo conceitual, de cada palavra do texto, mostrando que o comum e o essencial nas ciências da vida precisam ser uma constante construção do comum e do essencial; enfim, uma construção nos moldes de uma articulação política (LACLAU; MOUFFE, 2015) cuja centralidade seja a manutenção e a defesa incansável das vidas em todas as suas infinitas formas e manifestações. Talvez, vinte anos após a pergunta que animava o imaginário coletivo da comunidade de ensino de Biologia no início dos anos 2000, convenha fazer a seguinte questão: em meio a tantas definições sobre o que a aprendizagem escolar *deve ser*, o que permanece, ainda, por ser dito sobre o currículo e o ensino de Biologia? Que outro ensino de Biologia continua sendo possível?

Referências

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

BARZANO, Marco Antonio Leandro. Falar de si para escrever sobre os 25 anos da SBEnBio: memórias, afetos e luta. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 15, n. nesp, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.46667/renbio.v15inesp.788>. Acesso em: 15 de dez. 2022.

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

BIZZO, Nelio Marco Vincenzo; KAWASAKI, Clarice Sumi. 25 anos de SBEnBio: fundação, momentos políticos e protagonismo. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 15, n. nesp, 2022. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/797>. Acesso em: 15 de dez. 2022.

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

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

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BURBULES, Nicholas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 175-206.

CARVALHO, Ítalo Nascimento; NUNES-NETO, Nei Freitas; EL-HANI, Charbel. Como Selecionar conteúdos de Biologia para o Ensino Médio? **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 1, n. 1, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/1588>. Acesso em: 5 de jan. 2023.

CONRADO, Dália Melissa; NUNES-NETO, Nei Freitas. (org.). **Questões sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas**. Salvador: EDUFBA, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27202>. Acesso em: 5 de jan. 2023.

DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, 590-604. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0004>. Acesso em: 22 de dez. 2022.

DOLL JR., William. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice. Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice. Casimiro; DE MENDONÇA, Daniel. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015. p. 117-147.

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

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out/dez, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666> Acesso em: 22 de dez. 2022.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. **Ensino de biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

PIMENTEL JÚNIOR, Clívio. Demandas discursivas regulatórias para “fazer a BNCC sair do papel” no Oeste da Bahia. **Roteiro**, v. 46, p. e23806, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v46i0.23806>. Acesso em: 22 de dez. 2022.

PIMENTEL-JÚNIOR, Clívio. Demandas Identitárias nas Políticas de Currículo para o Ensino das Ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 1, p. 94-119, 2020b.

Disponível em: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n1p94-119>. Acesso em: 22 de dez. 2022.

PIMENTEL-JÚNIOR, Clívio. Base Nacional Comum Curricular no Oeste da Bahia: políticas da tradução em relatos de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 901-923, maio/ago. 2021a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n2.22>. Acesso em: 22 de dez. 2022.

PIMENTEL-JÚNIOR, Clívio. Deslocamentos discursivos e as competências das Ciências da Natureza na BNCC: contingência, precariedade e a impossibilidade de um “todos” para o currículo. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. Especial, p. 1-13, 2021b. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/60459>. Acesso em: 5 de jan. 2023.

PIMENTEL-JÚNIOR, Clívio. Relação sujeito/conhecimento nas políticas de currículo da educação em ciências dos últimos tempos: contribuições pós-estruturais ao debate. **Educar em Revista**, v. 38, e84955, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/84955/48166>. Acesso em: 04 de jan. 2023.

PINAR, William; REYNOLDS, William; SLATERRY, PATrick; TAUBMAN, Peter. **Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses**. New York: Peter Lang, 1995.

PINAR, William. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 153-174.

SCHEINER, S. M. Toward a conceptual framework for biology. **The Quarterly Review of Biology**, v. 85, n. 3, p. 293-318, 2010. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/655117>. Acesso em: 5 de jan. 2023.

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

Recebido em maio de 2023.
Aprovado em outubro de 2023

Revisão gramatical realizada por: Carla Bahia Fontana
E-mail: carla.bahia@gmail.com