



UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO- FAED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A
INTEGRAÇÃO DOS CURRÍCULOS DISCIPLINARES:
ASPECTOS PEDAGÓGICOS E POLÍTICOS.**

DANIELLE PYKOCZ

FLORIANÓPOLIS, 2020

DANIELLE PYKOCZ

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A INTEGRAÇÃO DOS
CURRÍCULOS DISCIPLINARES: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E POLÍTICOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof.^a Dra. Larissa Cerignoni Benites

FLORIANÓPOLIS/SC

2020

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Pykocz, Danielle

A Base Nacional Comum Curricular e a integração dos
currículos disciplinares : Aspectos pedagógicos e políticos /
Danielle Pykocz. -- 2020.
133 p.

Orientadora: Larissa Cerignoni Benites
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação , Florianópolis, 2020.

1. Integração curricular. 2. Base Nacional Comum
Curricular. 3. Políticas educacionais. 4. Ensino Fundamental.
5. Ensino Médio. I. Benites, Larissa Cerignoni . II.
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação . III. Título.

Danielle Pykocz

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A INTEGRAÇÃO DOS CURRÍCULOS DISCIPLINARES: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E POLÍTICOS

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 3 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Presidente/a:

Prof^a. Dr^a. Larissa Cerignoni Benites
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Membro:

Prof^a. Dr^a. Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Aos meus pais, Irondina e Livino, pelo apoio e presença ao longo dessa e outras jornadas.

AGRADECIMENTOS

Assumi o compromisso de dedicar-me ao trabalho e aos estudos o que significou algumas renúncias, especialmente no que se refere a estar com a família e com os amigos. Outro dia estava com o calendário nas mãos mostrando à Sofia, minha sobrinha, quantos dias faltavam para a finalização da dissertação. ‘E aí, o que você vai fazer? Vamos brincar?’ A pergunta é de quem acostumou-se a me ver ocupada entre planos de aula, leituras e escritas, mesmo nos finais de semana e feriados. A pergunta me fez pensar sobre o quanto andei ausente, especialmente neste ano atípico no qual ser professora foi tão desafiador e exigiu esforços ainda maiores.

Hoje, quando parei para finalmente escrever os agradecimentos, percebi que esse período de dois anos e quatro meses de mestrado não expressa ausência ou distanciamento, pelo contrário, é sobre encontros e sobre a presença dedicada de um punhado de gente importante. É sobre essas pessoas que falo agora, pessoas que em algum momento dessa trajetória compartilharam tempo, conhecimento, momentos, aflições e tantas outras coisas. Se eu pudesse dar um único conselho, seria: “caminhe com quem te fortalece”. É então, sobretudo, a respeito das pessoas que me fortalecem que pretendo escrever agora, esperando que pela palavra escrita eu possa pronunciar e registrar a minha sincera gratidão.

Pai e mãe, vocês são as primeiras pessoas da minha lista de agradecimento e não poderia ser diferente. Em nenhuma outra pessoa encontrei tamanho apoio e dedicação. Vocês caminharam comigo desde o primeiro passo, torceram e, mais do que isso, se dedicaram para facilitar e tornar possível a minha caminhada. Obrigada por viverem comigo essa experiência. Felizmente, podemos agora comemorar juntos o fim de mais um ciclo.

Agradeço também aos meus irmãos, Franceline e Fabiano. Sou feliz e grata pela família que somos. Tenho muito a agradecer à Sofia, pelo chazinho no meio da tarde, pelos bilhetinhos de incentivo, pelas conversas antes de dormir e pelos sonhos compartilhados ao amanhecer. E sim, vamos brincar!

Tive a sorte de há alguns anos ter encontrado quatro mulheres incríveis e fundamentais na minha jornada: Ana Paula, Bárbara, Cassiana e Jéssica. Obrigada por tanto apoio e por serem tão presentes. Tenho orgulho da amizade que construímos e celebro sempre a presença de cada uma de vocês na minha vida.

O meu local de trabalho é também um lugar que me traz imensa felicidade. Sou muito grata à Univille, em especial ao Colégio Univille de São Bento do Sul, lugar no qual tenho tido a oportunidade de aprender a ser professora. Posso dizer que sou feliz na profissão que escolhi e isso se deve muito ao local no qual tenho tido a felicidade de trabalhar desde 2015. Agradeço à toda equipe do Colégio, em especial à diretora Cristiane, por toda a compreensão e apoio. Deixo ainda o meu especial agradecimento aos meus alunos. Vocês são a minha grande motivação!

Agradeço à UDESC, em especial aos professores e funcionários que diariamente, pelo seu trabalho, tornam possível o acesso à educação gratuita e de qualidade. Na minha passagem pelo PPGE, tive a honra de aprender com professoras incríveis, as quais faço questão de nomear: Alba Regina, Mariléia da Silva, Roselaine Ripa, Ana Paula Nunes e Julice Dias.

Agradeço ainda aos professores que contribuíram na construção da minha pesquisa e aceitaram ler e avaliar o meu trabalho, tanto na qualificação quanto na defesa: Mariléia, Victor, Gelcemar e Alba. As orientações e avaliações de cada um foram e são essenciais para o fortalecimento do trabalho realizado.

Agradeço à turma do Mestrado em Educação de 2018, pela ajuda constante e solidariedade ao longo desse processo. Agradeço em especial às colegas Milene, Kênia, Elaine, Grazi, Wil e Steale. Obrigada pelos cafés, pelo auxílio com as normas da ABNT e na realização dos trabalhos. De certa forma, cada uma foi um pouco orientadora, auxiliando nos momentos de incertezas e dificuldades. Também agradeço aos colegas orientandos da professora Larissa: Caroline, Luiza e Everton, que muito contribuíram nesses últimos meses na troca de experiências e no exercício de reflexão conjunta em torno das nossas pesquisas. Os encontros foram poucos, breves, mas essenciais.

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora Larissa C. Benites, que com muita dedicação me orientou ao longo desse processo. Desde a nossa primeira orientação, embaixo das árvores da FAED, pude compreender que essa seria uma caminhada de muito aprendizado. E foi! Sou feliz por ter tido a oportunidade de aprender com você, professora, por ter contado com tamanha generosidade e sensibilidade. Obrigada por ter me conduzido com tanta segurança, por acolher as minhas propostas e pela compreensão e apoio diante das minhas dificuldades.

Encerro certa de que cada um que aqui foi lembrado contribuiu de forma bastante significativa para que, finalmente, essa etapa da minha formação fosse

cumprida. Concluo com o sentimento de que há muito o que aprender e buscar, mas segura de que tenho condições de perfazer caminhos ainda mais desafiadores, especialmente porque conto com a presença de pessoas inspiradoras e solidárias.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar a proposta de integração dos currículos disciplinares na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir de seus princípios pedagógicos e políticos com enfoque no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e que se utilizou da pesquisa documental quanto aos procedimentos e teve como aporte teórico Materialismo Histórico Dialético. Neste sentido, os documentos analisados se referem a: LDB (1996), PCNs (1997; 1998; 2000), PCN+EM (2002), DCNs (2013) e BNCC (2018). A partir das análises foi possível discutir a temática em dois grandes eixos: (1) no primeiro se realizou ponderações sobre o cenário investigativo, pelo qual foram mobilizados os conceitos que costuram a pesquisa, discutindo-se o conceito de Estado em relação às dinâmicas do paradigma produtivo; o conceito de currículo em articulação com os conceitos de ideologia e hegemonia, compreendendo-se que, no âmbito das políticas orientadoras de currículo, travaram-se disputas por hegemonia nos documentos e, ainda, que as definições pedagógicas podem ser ideológicas e; realizou-se o esforço de discutir os conceitos centrais em diálogo com a historicidade dos documentos analisados; (2) no segundo tópico se privilegiou a integração curricular, discutindo-se o desenvolvimento das propostas favoráveis à formulação de currículos mais integrados; o processo de formulação de proposta de currículos integrados na política educacional brasileira e; a proposta de integração curricular na BNCC em seus diversos aspectos. Como considerações finais apresenta-se que a investigação revelou que a integração é tema privilegiado na BNCC que orienta para diferentes possibilidades de integração curricular, sendo que que é na Pedagogia das Competências que o tema da integração adquire forma pedagógica, revelando as finalidades da educação pretendida e os parâmetros pelos quais ela deve ser realizada. Foi possível destacar e discutir as finalidades educativas presentes na BNCC, evidenciando que o documento resulta de processos de constituição e disputas hegemônicas muito anteriores às orientações ‘atualizadas’ e que as propostas pedagógicas que se ocupam em promover a integração dos conhecimentos, relacionam-se com o paradigma produtivo.

Palavras-chave: Integração curricular; Base Nacional Comum Curricular; Políticas educacionais; Ensino Fundamental; Ensino Médio.

ABSTRACT

This study aimed to identify and analyze the proposal to integrate disciplinary curricula into the Curricular Common National Base from its pedagogical and political principles with a focus on Elementary Education - final years and High School. This is a descriptive, quantitative research and that used documentary research as for the procedures and had as theoretical support Dialectical Historical Materialism. In this sense, the analyzed documents refer to: LDB (1996), PCNs (1997; 1998; 2000), PCN+EM (2002), DCNs (2013) e BNCC (2018). Based on the analysis, it was possible to discuss the theme in two main axes: (1) in the first considerations were made about the investigative scenario, by which the concepts that sewed the research were mobilized, discussing the concept of state in relation to the dynamics of the productive paradigm; the concept of curriculum in conjunction with the concepts of ideology and hegemony, understanding that within the scope of curriculum guiding policies, disputes for hegemony in the documents were fought and, still, that the pedagogical definitions can be ideological and; an effort was made to discuss the central concepts in dialogue with the historicity of the analyzed documents; (2) in the second topic, curriculum integration was privileged, discussing the development of proposals favorable to the formulation of more integrated curricula; the process of formulating a proposal of curricula integrated into Brazilian educational policy and; the proposal for curricular integration at BNCC in its various aspects. As final considerations, it is presented that the investigation is a privileged theme at BNCC that guides to different possibilities of curricular integration, and it is in the Pedagogy of Competence that the theme of integration takes pedagogical form, revealing the purposes of the intended education and parameters by which it should be realized. It was possible to highlight and discuss the educational purposes present at BNCC, showing that the document results from processes of constitution and hegemonic disputes long before the 'updated' guidelines and that the pedagogical proposals that are concerned with promoting the integration of knowledge, are related to the productive paradigm.

Keywords: Curricular integration; Common Curricular National Base; Educational policies; Elementary School; High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Busca CAPES	27
Quadro 2- Áreas de conhecimento e componentes curriculares na BNCC.....	78
Quadro 3- Possibilidade de integração entre Geografia e História.....	79
Quadro 4- Índice de Regularidade Docente (IRD).....	81
Quadro 5- Índice de Esforço Docente	81
Quadro 6- Número de competências e habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Documentos selecionados para análise.....	25
Figura 2- Modelo da Ficha.....	25
Figura 3- Campos de atuação	88

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CINTERFOR - Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

FMI - Fundo Monetário Internacional

DCNsEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNsEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

OIT - Organização Internacional do Trabalho

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 OBJETIVOS	19
2. METODOLOGIA	20
2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
2.1.1 Documentos oficiais	23
2.1.2 Levantamento da produção acadêmica	26
2.2 ANÁLISE DOS DADOS	27
3. PONDERAÇÕES SOBRE O CENÁRIO INVESTIGATIVO	29
3.1 QUESTÕES SOBRE ESPAÇO-TEMPO: O ESTADO E AS DINÂMICAS DO CAPITALISMO	29
3.2 AS DUAS FACES DO CURRÍCULO: ENTRE REGULAR E SER REGULADO	39
4. A INTEGRAÇÃO DOS CURRÍCULOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E SUAS REVERBERAÇÕES NA BNCC	51
4.1 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E POLÍTICO	52
4.2 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA	57
4.3 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA BNCC	75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A	108

1. INTRODUÇÃO

A dissertação que se segue tem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seu objeto de investigação, com enfoque na proposta de integração curricular para o Ensino Fundamental – Anos Finais e para o Ensino Médio. A BNCC tem como proposta proporcionar aos estudantes da Educação Básica de todo o país as mesmas aprendizagens, definidas a partir de um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica.

Homologada no dia 20 de dezembro de 2017 para o Ensino Fundamental, e em 14 de dezembro de 2018 para o Ensino Médio, a BNCC passou a ser uma das referências para a construção dos currículos, das práticas pedagógicas, da formação dos professores e da formulação de políticas para a educação:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018. p.08).

Na BNCC, o tema da integração dos currículos assume importância, a começar pela estruturação do currículo em áreas do conhecimento. Nesse sentido, para o Ensino Fundamental foram definidas cinco áreas que preservam nove disciplinas escolares: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (Ciência), Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso (Ensino Religioso). Para cada área foi estabelecido um conjunto de habilidades e competências comuns (núcleo comum), bem como um conjunto específico para cada uma das disciplinas escolares que compõem cada área.

De acordo com o texto da BNCC, a integração dos currículos disciplinares no Ensino Fundamental favorece a comunicação entre os diferentes conhecimentos e saberes voltando-se para a formação integral dos estudantes, “embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes.” (BRASIL, 2018, p.27).

Já para o Ensino Médio a estruturação do currículo tem como base quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Destarte, foram elaboradas um conjunto de competências e habilidades gerais para cada área, sem, no entanto, que fossem especificadas as competências e habilidades específicas de cada uma das disciplinas escolares tradicionais, com exceção da Língua Portuguesa e da Matemática.

Embora as disciplinas escolares que até então constituíam os currículos do Ensino Médio não tenham recebido tratamento particular, no sentido de não apresentarem um conjunto de competências e habilidades específicas a exemplo do Ensino Fundamental, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática (que é componente curricular, mas também área do conhecimento), a BNCC para o Ensino Médio destaca que a nova organização não exclui as disciplinas:

Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em **quatro áreas do conhecimento**, conforme determina a LDB. A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/200925, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino. (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas).” (BRASIL, 2018. p.32, grifo nosso).

Segundo o documento, a integração não pode se converter em prejuízos aos conhecimentos básicos determinados pelas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNsEM), aprovada em novembro de 2018 (BRASIL, 2018) que inclui conhecimentos da matemática, do mundo físico, natural, social e político, da língua portuguesa (assegurando aos indígenas o conhecimento da língua materna), da língua inglesa, das diferentes linguagens artísticas, da história, da filosofia e da sociologia. A obrigatoriedade é quanto ao ensino e a aprendizagem dos conhecimentos próprios dessas disciplinas, e não necessariamente das disciplinas, nomeadas na BNCC de componentes curriculares. Em síntese, esses conhecimentos podem ser mobilizados a partir de arranjos curriculares diversos e integradores.

Neste sentido, foi preciso compreender como os currículos devem ser organizados de modo que sejam garantidos aos estudantes da educação básica os conhecimentos disciplinares e a sua integração.

Destarte, buscou-se articular os aspectos pedagógicos e políticos que dão forma à BNCC. “O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas educativas e metodológicas da ação educativa” (LIBÂNEO, 2010, p.30) e ao se orientar para a prática educativa aponta-se para uma direção a partir de um referencial que apresenta uma condição histórico-social e tem no horizonte um tipo de sociedade e concepção de sujeito.

No tocante ao seu aspecto político, a BNCC é um documento normativo com impacto sobre o interesse público que busca oferecer soluções para determinados tipos de problemas. É importante ressaltar que grupos diferentes apontam para problemas diferentes, assim, os problemas apontados na BNCC são problemas que representam uma perspectiva sobre a realidade social. Por esse ângulo, a BNCC acaba por trazer uma discussão curricular e a pesquisa partiu do pressuposto de que o currículo, enquanto um campo de disputas, é produzido a partir de disputas de poder e não pode ser analisado descolado das forças políticas que o constituem historicamente:

[...] o ponto de vista crítico sempre considera um objetivo ‘relacionalmente’ esse é um aspecto importante para entender o tipo de análise que podemos fazer a partir de tal perspectiva. Isso implica duas coisas. Primeiro, qualquer matéria sob investigação deve ser vista em relação a suas raízes históricas - como evolui, de que condições surgiu etc.- e as suas contradições e tendências latentes no futuro. (APPLE, 2006, p.182).

Nessa perspectiva, a partir de um conjunto de referencial teórico, compreendeu-se que a BNCC é um documento normativo construído em bases ideológicas próprias do pensamento neoliberal hegemônico, sob influência direta de organismo multilaterais (FRIGOTTO, 1998; 2003; 2018; LIBÂNEO, et al., 2012; LOPES, 2008). Entende-se o neoliberalismo como uma ideologia que tem seu surgimento marcado pela crise do capital que despontou entre os anos 1970 e 1980. Essa foi também a crise do Estado de Bem-Estar Social e exigiu a reestruturação das bases ideológicas que têm como pretensão forjar uma explicação da realidade e oferecer uma saída para a crise. Essa reestruturação teve impacto sobre a educação, já que o capital passou a exigir um novo tipo de sujeito, mais flexível, produtivo e capaz de operar conhecimentos variados (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A necessidade de expansão do capital conferiu aos organismos multilaterais¹, como BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF, CEPAL e CINTEFOR (FRIGOTTO, 1998), entre outros, um protagonismo na fomentação de políticas para os países com foco especial na educação:

Os países ricos realizaram suas reformas educacionais, que, na maior parte dos casos, submeteram a escolarização às exigências da produção e do mercado. Os organismos multilaterais vinculados ao capitalismo, por sua vez, trataram de traçar uma política educacional aos países pobres. A princípio, o interesse desses organismos esteve voltado quase exclusivamente para a otimização dos sistemas escolares, no intuito de atender às demandas da globalização, entre as quais uma escola provedora de educação que correspondesse à intelectualização do processo produtivo e formadora de consumidores. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.64).

Considerando que a BNCC é produto de um contexto histórico, compreendeu-se que os aspectos pedagógicos não poderiam ser analisados em separado dos aspectos políticos e ideológicos sob os quais são forjados. Evidentemente, não se pode ignorar a influência do pensamento pedagógico na formulação dessas políticas, nem a multiplicidade de ideias pedagógicas como finalidades diferentes e que concorrem entre si, buscando imprimir na educação diferentes concepções de mundo, algumas hegemônicas e outras contra-hegemônicas.

À vista disso, da leitura da BNCC surgiram muitas perguntas para as quais o documento não trazia respostas de forma evidente. Dentre essas lacunas estruturou-se a formulação do problema de pesquisa que nos propusemos a desenvolver: **Quais são as concepções pedagógicas e políticas que fundamentam a proposta de integração dos currículos disciplinares da Base Nacional Comum Curricular?**

Esse questionamento teve como ponto de partida a concepção de que a produção de políticas educacionais se constitui nas relações de força entre a produção das ideias pedagógicas - produzidas por especialistas do campo da educação que defendem diferentes funções para a escola e concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem - e projetos educacionais variados, construídos no conjunto de disputas políticas de diversos segmentos sociais que buscam imprimir através da escola suas concepções e expectativas de mundo.

¹ Os Organismos Multilaterais são entidades criadas por meio de acordos de cooperação entre Estados com o objetivo de fomentar o desenvolvimento em diferentes áreas como economia, segurança, educação e saúde.

Tendo em vista que a BNCC possui o poder regulador do currículo e passa a orientar os currículos escolares de todo o Brasil, o que significa dizer que tende a operar como uma força homogeneizadora sobre os sujeitos, toda contribuição para a compreensão e leitura crítica deste documento é um esforço de instrumentalizar o trabalho nas escolas de modo que, no processo de recontextualização, quando a política se tornará prática, os sujeitos possam se apropriar do mesmo de modo crítico.

A importância do desenvolvimento desta questão/problema pode ser identificada por um conjunto de razões de ordem pedagógica e política a partir da compreensão que os currículos não são parte um projeto de educação desinteressado, mas são, sobretudo, parte de um projeto de sociedade (APPLE, 2006; FRIGOTTO, 1998; 2003). Por essa razão, compreender a proposta de integração a partir da sua finalidade social é essencial para que se tenha noção do tipo de ideias práticas propagadas no projeto de educação escolar de um país.

Lopes (2008), partindo dos estudos da constituição das disciplinas escolares ao longo da história, identificou diferentes princípios integradores relacionados à defesa de diferentes finalidades educacionais, como desenvolver habilidades necessárias ao mundo produtivo, integrar para a resolução dos problemas da vida comum ou ainda, atender às demandas que nascem das experiências do próprio estudante ou da comunidade na qual vive. Considerando, então, que não existe homogeneidade pedagógica no que se refere à integração dos currículos na educação, se fez necessário identificar as ideias pedagógicas que orientam a proposta de integração presente na BNCC.

Outro ponto é que existe diferentes compreensões e dificuldade de conceituação do que venha ser integralização ou prática a integradora. Nesse sentido, Berti (2007), constatou que existem divergências sobre o conceito de interdisciplinaridade (um tipo de integração curricular) mesmo entre os autores dos documentos oficiais para a educação.

Para alguns dos autores entrevistado por Berti (2007), a interdisciplinaridade é uma prática entre professores de áreas diferentes, enquanto para outros, a interdisciplinaridade é uma prática a partir do professor que precisa ter algum domínio das diferentes disciplinas para realizar esse tipo de integração entre os currículos.

Ainda segundo Berti (2007), a mesma dificuldade conceitual é encontrada entre os professores nas escolas que, sem ter o domínio conceitual, enfrentam dificuldades na sua prática interdisciplinar.

Dessa forma, o problema apresenta sua relevância tanto no que diz respeito as discussões teóricas quanto no campo da sua implementação prática e a resposta ao mesmo pode oferecer aos professores e pesquisadores do campo da educação um instrumento de compreensão acerca da BNCC, sua finalidade, seus objetivos e, em especial, seus aspectos pedagógicos e políticos.

1.1 OBJETIVOS

O objetivo central foi **analisar os aspectos pedagógicos e políticos da proposta de integração dos currículos disciplinares do Ensino Fundamental - Anos Finais e do Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular.**

Como objetivos específicos delineou-se as seguintes intenções:

- Promover a análise relacional entre os documentos evidenciados (LDB, PCNs, DCNs e BNCC), a produção acadêmica e o contexto educacional vigente;
- Analisar a produção acadêmica sobre a temática da integração dos currículos disciplinares;
- Identificar nos documentos que antecederam a BNCC os fundamentos pedagógicos e políticos de integração de currículos disciplinares, a saber: LDB, DCNs e PCNs e;
- Identificar na BNCC os aspectos pedagógicos e políticos de integração de currículos disciplinares.

2. METODOLOGIA

Ao começar trilhar o caminho de pesquisa em um programa de pós-graduação, uma das questões que mais preocupam o/a pesquisador/a iniciante é o percurso teórico e metodológico. Na pesquisa, teoria e metodologia se completam e forjam a identidade do trabalho. A metodologia implica definir o caminho a ser percorrido com vistas para o horizonte já definido pelo problema de pesquisa. Esse caminho exige uma forma de olhar para o objeto de pesquisa que é dado pela teoria.

Como quem vai viajar, pesquisar é definir o trajeto e escolher o que vai na mala, é uma escolha tão subjetiva que importa falar sobre quem pesquisa. Nesse aspecto, enquanto historiadora fui projetada para considerar o tempo e o espaço como aspectos fundamentais na produção de entendimentos sobre o mundo. O tempo, que não pode ser contido, é o tempo no qual produzimos nossa realidade ao mesmo tempo que passamos a ser produto dela. Tudo isso circunscrito num cenário de circunstâncias dadas historicamente, produto da relação dos agentes de transformação – homens e mulheres – na dimensão do espaço-tempo.

Destarte, a investigação realizada floresceu do entendimento de que era necessário compreender a BNCC enquanto um documento historicamente constituído. Dentro deste contexto, a pesquisa qualitativa trouxe o respaldo, pois conforme Triviños (1987) e Bogdan e Biklen (1994) ela preocupa-se com os significados e, “para o investigador qualitativo, divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

Compreendeu-se, também, que a racionalidade capitalista atravessa o espaço-tempo da produção do objeto de pesquisa e houve a condução à eleição da perspectiva do materialismo histórico dialético como aporte teórico-metodológico.

Dentro desta perspectiva, o primeiro passo foi realizar a investigação bibliográfica em busca de produzir compreensão a respeito do cenário de produção das políticas educacionais no Brasil que, por sua vez, repercutiram na criação da BNCC.

A seleção de um conjunto de textos teve como objetivo produzir compreensões das relações entre educação e as estruturas socioeconômicas. De acordo com Triviños (1997), essa concepção tem como ideias fundamentais: a materialidade do mundo, isto é, os fenômenos e processos são materiais, a matéria existe

independente da consciência humana, “os objetos, as coisas e os fenômenos se distinguem entre si pela sua qualidade, isto é, pelo conjunto de propriedades que os caracterizam. Desta maneira, a qualidade representa o que o objeto é, não outra coisa.” (TRIVIÑOS, 1997, p.65); a consciência é reflexo da matéria e não o contrário como defendiam os idealistas; o homem é capaz de conhecer os processos e fenômenos na sua essência e causa; o mundo está em constante movimento e transformação.

Triviños (1997) sugere um processo na pesquisa na perspectiva do materialismo histórico dialético em educação e, de acordo com o autor, o objeto pesquisado precisa ser identificado nas suas características, no significado da sua existência, o que significou, no âmbito da pesquisa realizada, perguntar qual é a função da BNCC e qual é a função de uma proposta de integração dos currículos e contrastar com aquilo que estava sendo evidenciado pela investigação bibliográfica.

Em seguida, partiu-se para a análise das partes que integram o objeto de pesquisa. Nessa etapa:

Estabelecem-se as relações sócio-históricas do fenômeno. Elaboram-se juízos, raciocínios, conceitos sobre o objeto. Aprecia-se sua situação no tempo e no espaço. Determina-se, estatisticamente, a amostragem que possa ser representativa das circunstâncias nas quais se apresenta a realidade do fenômeno.” (TRIVIÑOS, 1997, p. 74).

Nesse aspecto, buscou-se compreender os conceitos, as tendências educacionais localizadas nos documentos e as disputas que envolveram a sua produção. É importante considerar que os textos de políticas curriculares no Brasil estão inseridos na lógica globalizante e resultam de uma tendência mundial de formulação de consensos fortemente direcionados pelos Organismos Multilaterais que têm direcionado para uma ‘hegemonia discursiva’ (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Além disso, existe todo um aparato de sustentação do texto da BNCC construído pelos aparelhos privados de hegemonia com destaque para o grupo Todos

pela Educação (TPE)², e o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)³, formado por agentes de empresas, institutos, fundações, conselhos e organizações nacionais e internacionais dos setores público e privado (D'AVILA, 2018). Essas premissas conduziram à preocupação em desvelar o vocabulário dos textos com atenção para o conjunto de palavras e termos que aparecem repetidas vezes nos documentos, cujos significados são formulados, reformulados e fixados no campo da educação.

Ainda, cabe mencionar que em acordo com o objetivo da pesquisa, a pesquisa realizada foi do tipo descritiva, pois as pesquisas descritivas podem identificar relações entre variáveis, nesse sentido, ao buscar uma compreensão a partir das dimensões pedagógica e política que caracterizam a proposta de integração curricular da BNCC, foi possível uma descrição do que o documento propõe. De acordo com Triviños:

Os estudos descritivos exigem do investigador, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados. A população e a amostra devem ser claramente delimitadas, da mesma maneira, os objetivos do estudo, os termos e as variáveis, as hipóteses, as questões de pesquisa etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 112).

Nesse tipo de estudo a descrição dos procedimentos de pesquisa (coleta de dados, registro dos dados e análise dos dados em relação ao arcabouço teórico) configura-se como parte essencial do processo de investigação.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como procedimentos foram adotados a pesquisa documental junto aos documentos oficiais e foi realizado um levantamento sobre a produção acadêmica científica na base de dados das publicações dos Grupos de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd),

² O “Todos pela Educação” define-se como um grupo de atuação suprapartidária e independente formado por 19 mantenedores e 14 apoiadores. O grupo mantém um site (<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>) no qual disponibiliza estudos e orientações geralmente em formatos condensados como documentos de powerpoint e vídeos.

³ O “Movimento pela Base Nacional Comum” define-se como um grupo não governamental com atuação desde 2013 que busca qualificar o debate sobre o tema. O Conselho é formado por 7 membros e conta com o apoio institucional de 14 agentes públicos e privados. No site do movimento (<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>) é possível encontrar materiais a respeito da construção e da implementação da BNCC.

especificamente no GT 05 - Estado e Política Educacional e no GT 12 – Currículo e, foi feita a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A escolha por essas bases de dados se deu pelo seu reconhecimento na comunidade científica.

2.1.1 Documentos oficiais

O primeiro procedimento adotado foi a pesquisa documental. Ao analisar um documento oficial, como no caso da pesquisa realizada, interessa ao pesquisador compreender a “perspectiva oficial” sobre um determinado tema (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e “é importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva.” (GIL, 2002, p.47).

Nessa perspectiva viu-se como fundamental buscar compreender a BNCC como um produto historicamente construído, ou seja, resultado de um processo de discussões e formulações de políticas educacionais. Além da BNCC, foram analisados documentos relacionados a ela: a LDB, os PCNs e as DCNs. Chama-se atenção que o recorte estipulado foi o Ensino Fundamental - Anos Finais e o Ensino Médio.

Para se dar início a análise dos documentos selecionados (Figura 1) foi formulada uma ficha de análise dividida em duas partes (Figura 2): a primeira parte reuniu dados gerais sobre o documento: o título, o histórico, a data e a referência e; a segunda reuniu dados extraídos do documento e distribuídos em sete categorias: objetivos, marcos legais, concepção de currículo, concepção de educação, concepção de sujeito, fundamentos pedagógicos, concepção de integração. As categorias foram pensadas a partir das seguintes hipóteses:

- Objetivos e os marcos legais: tornam possível contextualizar o documento a partir de um conjunto de justificativas e demandas, como também analisar historicamente a conformação das políticas educacionais no Brasil;
- Concepção de currículo: articula princípios de organização e de eleição dos conteúdos escolares e pode estar articulada aos princípios pedagógicos e à proposta de integração;
- A concepção de sujeito: sinaliza para o conteúdo político, pois corresponde essencialmente ao propósito da educação que se almeja, isto é, ao tipo de sujeito que se pretende formar, indicando a proposta educacional segundo a sua finalidade. Esse sujeito ideal é provido de habilidades e conhecimentos específicos, entendidos como

necessários na edificação de uma sociedade reconhecida como ideal, geralmente associada à ideia de cidadania na concepção democrática. A concepção de sujeito é, ainda, um composto da legitimação dos documentos estudados, pois articula a leitura sobre os sujeitos da educação, nos seus contextos e diversidade, e suas necessidades, para legitimar o modelo proposto;

- A concepção de educação: potencialmente anuncia o papel da escola, a sua função social e é complementar à concepção de sujeito;

- Os aspectos pedagógicos: contribuem para identificar as orientações para a prática e associá-las às finalidades da educação pretendida e;

- A concepção de integração: revela os termos, como transversalidade, interdisciplinaridade, áreas do conhecimento, entre outros; bem como os seus significados. Esse recorte possibilita identificar o entendimento dos autores acerca das taxinomias e como elas devem ser transportadas para a realidade escolar, isto é, a possibilidade de identificar as orientações práticas. Outro ponto é quanto ao lugar e o espaço que a proposta de integração dos currículos ocupa nos documentos legais e, a partir dele, deve ocupar na prática.

A ficha se encerra com um campo de síntese, que teve como intenção servir como um espaço de condensação de tudo o que se revelou de mais significativo diante da a leitura. Nesse espaço foram anotadas algumas reflexões e questões que surgiram da leitura e que serviram de indicativo para os próximos encaminhamentos, pois permitiram identificar questões abertas e que precisam ser melhor compreendidas, como por exemplo, o aprofundamento de conceitos, a busca pelos referenciais teóricos do próprio documento ou a investigação mais detalhada sobre o contexto da sua produção, dessa forma, o trabalho de análise das fichas foi um percurso de idas e vindas. No apêndice A é possível se observar um exemplo do processo realizado.

Figura 1- Documentos selecionados para análise

Documentos	LDB	PCN	PCN-EM	PCN+EM	DCN	BNCC
Características	Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional	Documento composto por dez volumes e se constituem como um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país	Documento específico para o Ensino Médio que difunde os princípios da reforma curricular e orienta o professor na busca de novas abordagens e metodologias	Documento com orientações complementares ao PCN-EM para a organização do trabalho por área de conhecimento	Estabelece a base nacional comum responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras	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.
Análise	Integral	Volume 1: Introdução e bases legais Volume 1: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental p.01 – 84 Volume 10.1: Temas transversais	Parte 1: Introdução e bases legais	Ciências Humanas e suas Tecnologias Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Introdução Ensino Fundamental II Ensino Médio

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Figura 2- Modelo da Ficha

FICHA DE ANÁLISE	
1 - DADOS GERAIS SOBRE O DOCUMENTO	
TÍTULO	
DATA	
HISTÓRICO	
REFERÊNCIA	
2 – DADOS EXTRAÍDOS DO DOCUMENTO	
OBJETIVOS DO DOCUMENTO	
MARCOS LEGAIS	
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	
CURRÍCULO (CONCEPÇÃO, ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDO)	
CONCEPÇÃO DE SUJEITO – finalidade da educação	
FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	
CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO	
SÍNTESE (relacionar com as questões principais)	

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

2.1.2 Levantamento da produção acadêmica.

Em continuidade aos procedimentos de análise documental, foi realizado o segundo procedimento, o levantamento sobre a produção acadêmica científica referente ao tema em bases de dados tendo em vista a compreensão e detalhamento da ideia e proposta de integração dos currículos disciplinares e as discussões sobre a BNCC junto a ANPED e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

As buscas foram realizadas a partir de dois descritores “Integração Curricular” e “BNCC” (ou Base Nacional Comum Curricular), tanto na ANPED quanto no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Na ANPED, a primeira busca, com o descritor “integração curricular”, resultou em dois trabalhos, e, haja vista que o foco da pesquisa em andamento são os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, um dos trabalhos, referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi descartado.

Assim, o trabalho resultante diz respeito a discussão da política de integração curricular para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA no estado do Paraná.

Já a busca realizada com o descritor “Base Nacional Comum Curricular” resultou em três monções de repúdio, um manifesto contra a BNCC e uma nota sobre a terceira versão do documento. Todavia, nos Grupos de Trabalho (GT) foram encontrados dois trabalhos. O primeiro dizia respeito a ideia de base curricular do estado de Pernambuco e foi descartado; o segundo discutia a BNCC a partir do seu estudo sobre a implementação do currículo mínimo em escolas do estado do Rio de Janeiro. Ao final, os trabalhos previamente selecionados na base de dados da ANPED não chegaram a compor as discussões realizadas devido escolhas de caráter teórico.

Em continuidade, no processo de levantamento das pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes ocorreu em quatro etapas que foram replicadas para cada um dos dois descritores de busca utilizados. A primeira fase consistiu na busca realizada primeiramente com o descritor “integração curricular” e, em seguida, como o termo “Base Nacional Comum Curricular”. Na busca, não foi usado qualquer outro tipo de filtro.

A segunda etapa se deu pela seleção dos trabalhos a partir da leitura dos títulos e resumos. Os trabalhos selecionados diretamente nos bancos de dados foram

catalogados de forma bastante simples, contendo apenas a referência e o resumo do trabalho. Nesse processo de seleção e filtragem, foram dispensados os trabalhos relacionados à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e ao Ensino Superior por distanciarem-se do interesse da pesquisa. Destaca-se ainda que o sistema de busca apresentou alguns trabalhos sem qualquer relação com o termo de busca o que resultou em um grande volume de trabalhos descartados.

Selecionados os trabalhos segundo os critérios de pertinência mencionados, a terceira etapa do processo consistiu na leitura mais atenta dos resumos e de trechos das pesquisas e teve como objetivo mapear as diferentes abordagens e enfoques que mobilizaram as discussões sobre os temas, o que permitiu fazer a seleção dos trabalhos que se aproximam, do ponto de vista temático e teórico da pesquisa.

Quadro 1- Busca CAPES

Levantamento CAPES		
Termo	Integração Curricular	Base Nacional Comum Curricular
Trabalhos encontrados (1ª etapa)	201	190
Trabalhos selecionados (2ª etapa)	52	30
Distribuição entre teses e dissertações	T:8 / D: 44	T: 5 / D:25
Trabalhos selecionados (3ª etapa)	2	6
Total e Distribuição entre teses e dissertações	8 trabalhos (T: 2 / D: 6)	

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Por fim, os trabalhos selecionados foram lidos e fichados. As teses e dissertações selecionadas serviram de subsídios para as discussões mobilizadas no decorrer dos tópicos subsequentes desta dissertação.

2.2 ANÁLISE DOS DADOS

No que se refere à análise dos dados, o processo tende a ser indutivo, por essa razão teve-se como meta descrever cuidadosamente os procedimentos de modo que o leitor possa conhecer os caminhos percorridos pela pesquisadora. Ainda segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa com enfoque no materialismo histórico e dialético é indutiva-dedutiva. Indutiva pelo processo que busca compreender na sua realidade e dedutiva porque parte de um aporte teórico que atua dedutivamente, assim o objeto deve ser analisado em diálogo com os referenciais teóricos da pesquisa.

Optou-se pela análise do conteúdo em três etapas: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial. A pré-análise consistiu na organização de todo

o material coletado, na leitura flutuante. Essa etapa foi importante para perceber a escolha dos documentos e seus recortes.

Deve se dizer que na pré-análise houve diferença das tarefas requeridas para organização e leitura dos documentos oficiais, se valendo das fichas e da questão do levantamento da produção acadêmica que se utilizou a leitura, resumo e síntese dos trabalhos selecionados priorizando a questão dos princípios da bibliometria, tendo em vista que, de acordo com Araújo (2006), as análises bibliométricas têm como objetivo central avaliar de modo objetivo a produção científica. É possível, por meio desse tipo de estudo, avaliar a propagação de uma ideia em um campo da ciência, identificar padrões, avaliar as relações entre autores ou instituições, equacionar a produtividade dos autores e o impacto do seu trabalho por meio das citações, por exemplo, identificar a procedência geográfica das pesquisas ou ainda a obsolescência de uma informação, entre outras apreciações.

Já segunda etapa, a da descrição analítica, os dados foram codificados, classificados e categorizados com base nos referenciais teóricos. Nessa etapa foram criadas as categorias de codificação para classificar os dados segundo a regularidade e frequência em que aparecem, os objetivos da pesquisa e os referenciais teóricos que permitiram compreender a forma de se apresentar os dados e sua discussão, como, por exemplo, os tópicos de ponderações do cenário de estudo e sua correlação com o levantamento da literatura ou mesmo os itens advindos da análise da ficha e a possibilidade de se discutir sobre os propósitos da políticas públicas educacionais.

E, por fim, a última etapa, a da interpretação referencial, objetivando desvendar o conteúdo manifesto e o conteúdo latente dos documentos (TRIVIÑOS, 1997) os documentos foram confrontados entre si e questionados a partir do referencial teórico. Nessa etapa buscou-se identificar e explicar as estratégias de persuasão, isto é, o discurso justificador das propostas.

3. PONDERAÇÕES SOBRE O CENÁRIO INVESTIGATIVO

Ao iniciar o processo de análise relacional entre os documentos e o contexto vigente, percebeu-se a necessidade de compreender as condições nas quais as políticas curriculares são elaboradas, isto é, as questões do espaço-tempo e o Estado, que permite discutir as condições materiais que circunscrevem o desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil.

Em seguida, se fez substancial discutir o conceito de currículo. Embora os documentos políticos, objeto central da análise, não sejam currículo, eles colonizam os currículos estabelecendo os parâmetros e as diretrizes que devem orientar a construção dos currículos e a prática pedagógica.

O entendimento basilar sobre o currículo que sustenta a análise, articula-se com as concepções de ideologia e hegemonia. As discussões sobre currículo são complementadas com a discussão sobre pedagogia, assinalando o seu caráter político, o que justifica o caráter da pesquisa realizada - centrada na identificação e discussão dos aspectos políticos e pedagógicos da proposta de integração dos currículos na BNCC.

3.1 QUESTÕES SOBRE ESPAÇO-TEMPO: O ESTADO E AS DINÂMICAS DO CAPITALISMO

Inicialmente, na tentativa de compreender as condições sobre as quais são produzidas as políticas curriculares, é imperativo definir o que se entende por Estado. Recusamos a concepção contratualista dos teóricos modernos que buscavam legitimar o poder dos monarcas absolutistas e a concepção conciliatória da democracia burguesa, por compreendermos que essas concepções não dão conta de explicar o surgimento do Estado historicamente e, conseqüentemente, de resolver a questão sobre a sua finalidade. Buscamos, então, na tradição marxista uma definição para o Estado.

Nas concepções dos teóricos modernos, tanto absolutistas quanto iluministas, predominava a ideia do Estado necessário conforme se complexificam as relações entre os indivíduos e os grupos. Para os primeiros, interessava legitimar o poder dos monarcas que agiam com moralidade inata para a manutenção da ordem. Coube aos iluministas, por sua vez, discutir a noção de direito e a ideia do Estado como uma instituição que preserva tais direitos.

Seja na visão do Estado como indispensável na resolução dos conflitos entre os homens dada sua natureza egoísta e/ou má - Maquiavel (1469-1527) e Hobbes (1588-1679); seja na visão do Estado cuja função seria assegurar os “direitos naturais” dos indivíduos - Locke (1632-1704); ou ainda, da concepção do Estado como instituição que assegura o bem comum - Rousseau (1712-1778), (DANTAS; PRONKO 2018. p.74), observa-se a noção contratualista de Estado, ou seja, de que haveria um “acordo tácito ou expresso entre a maioria dos indivíduos, acordo que assinalaria o fim do estado natural e o início do estado social e político” (BOBBIO, 1998, p. 274).

As concepções contratualistas têm em comum a ideia do “Estado necessário”, o que significa dizer, a partir das teorias de Maquiavel (2010), Hobbes (2014), Locke (2006) e Rousseau (2012), que o Estado se fez necessário para a resolução dos conflitos, para a garantia da ordem social e, na concepção iluminista, dos direitos naturais, como a vida, a liberdade ou ainda, na perspectiva de Locke, da propriedade privada que se constitui, segundo o autor, em um direito adquirido por meio do trabalho. Na concepção contratualista a existência do Estado encontra legitimação, seja na capacidade e função moral dos monarcas de manter a ordem, considerando que para Maquiavel o príncipe e o Estado se diluem (MAQUIAVEL, 2010), ou na sua função enquanto representante dos interesses de uma maioria admitindo o seu papel de representante de uma ordem consensual.

Acerca da teoria conciliatória burguesa, recorremos à obra de Lenin (1917) que, em diálogo com a obra de Engels, demonstrando como o Estado burguês opera por meio da ideia de consenso na forma de república democrática, na qual o Estado está separado da sociedade e acima dela. A democracia é, nessa perspectiva, a representação dos ideais burgueses. O sufrágio universal, para Engels, representa “um instrumento de dominação burguesa” (LENINE, 1917, p.7), pois opera pela falsa ideia de consenso, ocultando o que na realidade ele é: o Estado da classe burguesa. O Imperialismo da passagem do século XIX para o século XX é, nesse horizonte, uma demonstração de como o Estado representa os interesses burgueses no uso das forças armadas na guerra imperialista de modo que, em nome da falsa ideia de defesa nacional, se resguardam os interesses espoliadores da burguesia (LENINE, 1917).

É, sobretudo, contra a concepção do Estado conciliador que Marx e Engels fundamentam a sua crítica. Na concepção materialista da história, a divisão social do trabalho implicou, em um dado momento do desenvolvimento das forças produtivas, um inconciliável antagonismo de classe, de modo que, da contradição entre os

interesses das classes, nasce o Estado. Nessa perspectiva, o Estado surge não como mediador dos conflitos de classe, como se apresenta na perspectiva liberal, mas como representante dos interesses da classe dominante (ENGELS; MARX; 2002).

Embora pareça simples dizer que o Estado é o Estado da classe, tal proposição traz em seu cerne a complexidade entre o que o Estado é e o que representar ser. O Estado do interesse da classe dominante se apresenta com o Estado do interesse coletivo de tal modo que “o interesse coletivo assuma, na forma de Estado, os interesses reais dos indivíduos” (ENGELS; MARX; 2002. p. 42).

Assim, o Estado nasce da necessidade de garantia da propriedade privada, ou seja, da apropriação das classes dominantes do produto do trabalho dos trabalhadores e, então, só pode ser extinto na recusa da propriedade privada e na extinção das relações de dominação (DANTAS; PRONKO 2018). Por essa razão, para Marx e Engels (2002) o Estado se extinguiria com a superação do capitalismo. Para eles, o Estado é opressor, mas é também o meio pelo qual a classe trabalhadora opera a sua revolução, assim, por meio da ditadura do proletariado os trabalhadores tomariam o Estado a fim de acabar com os antagonismos de classe.

Nessa concepção o Estado do proletariado não é, porém, um fim, apenas o meio pelo qual a classe trabalhadora poria fim aos antagonismos de classe. Nessa perspectiva, o Estado do proletariado tem o papel fundamental de abolir os antagonismos de classe e, conquistado esse objetivo, o Estado perde a sua função essencial que é assegurar os interesses da classe dominante e se torna, então, supérfluo, definhando naturalmente (LENINE, 1917). O definhamento do Estado inauguraria uma nova consciência na qual se sustentaria a sociedade comunista.

Dizer que o Estado é substancialmente o Estado da classe significa dizer que, embora altere-se na sua forma (ora autoritário, ora democrático) ou alterem-se os governos e governantes (como ocorre nas democracias, por exemplo), o Estado sempre será o Estado da classe. As mudanças no Estado são, assim, apenas mudanças na sua superfície, pois este encontra-se suscetível às disputas intraburguesas e às lutas das classes oprimidas de modo que, nesse último caso, as concessões se tornam meios para se preservar o Estado tal como é.

Nessa perspectiva, o Estado só pode ser compreendido à luz do conceito marxista de ideologia, que consiste no caráter universal dado às ideias da classe dominante. O domínio de uma classe sobre as outras depende necessariamente de

“conquistar o poder político, para poderem representar o seu interesse como o interesse geral” (ENGELS; MARX; 2002. p. 42).

Segundo a concepção gramsciana o Estado é uma instituição que exerce a função de hegemonia, ou seja, de produzir o aparato de direção da classe dominante sobre a classe dominada (GRAMSCI, 1995). Gramsci (1995) nos oferece um aprofundamento necessário acerca da dinâmica do Estado integral hegemônico que opera pela combinação de força coercitiva e consenso (DANTAS; PRONKO 2018).

É justamente pelo consenso que se engendra tacitamente um projeto hegemônico de sociedade, ou seja, no conjunto de ideias hegemônicas (um aparato de direção) que dão base ao Estado burguês. Trata-se sobretudo da capacidade da sociedade civil em tornar universal o seu projeto de sociedade por meio do consenso. Esse projeto nunca é estático, é sempre reformulado. Por ter caráter dinâmico, a capacidade de reformulação e direcionamento em cada momento histórico e contexto, é essencial. Em palavras simplificadas, é assim que opera a hegemonia, por sua capacidade de criar o consenso (DANTAS; PRONKO 2018. p. 79-80).

Partindo dessa proposição, compreendemos que o Estado juntamente com os organismos multilaterais constitui os aparelhos de hegemonia que produzem os mecanismos necessários para garantir a vitalidade da classe dominante e das necessidades do capital.

Considerando a natureza contraditória do capital que se evidencia especialmente nos momentos de crise, quando se faz necessário realizar a reconfiguração ideológica, compreendemos que as contrarreformas que mobilizam o Estado brasileiro (trabalhista, previdenciária e educacional), se constituem inseridas no processo de reestruturação do capital e, conseqüentemente, do seu aspecto ideológico. A ideologia tem como finalidade forjar o consenso, dar caráter universal à concepção de mundo que é da classe dominante (ENGELS; MARX, 2002). Apoiada nessa concepção, argumentamos que as políticas educacionais devem ser analisadas a partir da sua finalidade em relação às concepções de mundo difundidas via aparelhos de hegemonia e, em especial, na contradição entre ideologia e as condições materiais da sua produção.

As políticas curriculares encontram-se no âmbito da superestrutura e, conseqüentemente, não podem ser analisadas sem que se tenha compreensão das condições materiais sobre as quais emergem o que demanda ter compreensão das novas dinâmicas do capitalismo. Antunes (2018) compreende que estamos

vivenciando um novo período de reestruturação do capitalismo. Primeiro no que diz respeito à divisão internacional do trabalho: de um lado o trabalho automatizado e tecnológico dos países de capitalismo mais desenvolvido, do outro, o 'trabalho sujo' realizado nos países periféricos - o trabalho automatizado não existe sem a infraestrutura material que tem origem na exploração do trabalho na periferia do mundo (ANTUNES, 2018).

Outro aspecto das novas dinâmicas do capitalismo destacado por Antunes (2018) é a nova morfologia do trabalho cujas características são: o surgimento de um novo tipo de assalariado, o proletariado de serviços, impulsionado pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a precarização do trabalho. De acordo com o autor supracitado, a nova morfologia do trabalho tem como característica a interação entre trabalho produtivo (aquele que cria mais-valor independente de criar mercadoria) e improdutivo (que não cria mais-valor) e a expansão do trabalho morto (tecnologias, meios de produção). Na nova morfologia do trabalho, é necessário compreender o trabalho que, mesmo não produzindo materialidade é trabalho produtivo por criar mais valor; ou aquele tipo de trabalho como os de serviço de aplicativo que, mesmo que de forma disfarçada, é assalariado (ANTUNES, 2018).

Nesse contexto, ainda de acordo com Antunes (2018), as relações de trabalho são precarizadas dando origem a novas modalidades de trabalho (contrato zero horas, trabalho intermitente, trabalho flexível, terceirização, *home office*), formas de burlar as legislações de garantia dos direitos conquistados pela classe trabalhadora. Na ideologia neoliberal, essas modalidades são apresentadas sob o signo do empreendedorismo, da flexibilização e da maior autonomia do trabalhador. A verdade é que esse tipo de trabalho é na atual crise do capitalismo, um meio de expansão e de intensificação da extração de mais-valor.

Não por acaso a ideia de flexibilidade e autonomia do estudante é alavancada na BNCC por intermédio dos itinerários formativos, o que nos dá a dimensão da ideologia sobre a organização curricular. Sem perder as condições materiais das quais emergem as orientações políticas, mas também sobre a qual a escola realiza o seu trabalho, é possível apontar as contradições evidentes: flexibilidade e autonomia operam como construções discursivas ideológicas, pois constituem uma falsa ideia de liberdade, tendo em vista que as escolhas estarão limitadas à disponibilidade de recursos para o investimento em currículos diversificados. Por outro lado, individualiza o processo de aprendizagem ao colocar sobre o estudante a responsabilidade em

construir um percurso formativo de forma que as escolhas de cada um repercutem responsabilizando os indivíduos no que diz respeito ao sucesso e/ou fracasso futuro na perspectiva de disputa por colocação no mercado de trabalho competitivo e incerto:

A retração dos empregos e a expansão do individualismo promove uma crise do papel da educação, que adquire uma certa complexidade pela dificuldade de orientar as ações educativas formais sem se contar com algum nível de articulação com outras ações e instituições socializadoras. Na relação entre escola e mundo do trabalho, a associação de sujeitos coletivos ocorre no máximo na etapa de transição, por meio de estágios, programas de alternância, dentre outros. A busca pela integração transforma-se num processo relativamente autônomo. Os processos educativos atuam na elaboração do projeto pessoas dos indivíduos tornando-o maleável o suficiente para transformar-se em projeto possível no confronto com o mundo do trabalho. Este confronto não mais inclui, necessariamente, a possibilidade de conseguir emprego e desenhar uma carreira, mas outras tantas possibilidades de sobrevivência e realização, tais como o auto-emprego e o emprego temporário. Isto se constitui, em última análise, no desenvolvimento de uma personalidade autônoma e flexível. Associado a saberes culturais e profissionais tem-se o novo *saber-ser*, adequado às circunstâncias da empregabilidade. (RAMOS, 2006, p. 248 - 249).

Ramos (2006) nos chama atenção para a tendência de constituição de uma profissionalidade do tipo liberal por meio dos projetos educativos. A individualização atua em detrimento da elaboração de projetos coletivos, significa, ainda, que a democracia burguesa deixa transparecer suas contradições, pois o princípio constitucional de educação para a cidadania encontra-se ameaçado, visto que cada indivíduo elabora uma trajetória que não dialoga com um projeto coletivo de sociedade com base em ideais de solidariedade ou justiça social, mas que tem como objetivo central constituir individualmente meios para a sua sobrevivência ampliando suas chances de empregabilidade e de adaptação às circunstâncias hostis de trabalho num cenário de retração de empregos e precarização do trabalho.

Compreender esse panorama é indispensável para compreender como a educação concebida nos documentos curriculares oficiais atravessa e é atravessada pelas configurações do mundo produtivo no contexto do capitalismo atual e, ademais, confrontar os questionamentos sobre: Qual é o mundo para o qual a escola forma? Qual postura espera-se do sujeito escolarizado diante das novas dinâmicas do capitalismo?

Nesse aspecto, pensar políticas curriculares o contexto brasileiro, requer pensar o lugar do Brasil no contexto do capitalismo globalizante. O processo de estruturação do capitalismo no Brasil impulsionou mudanças na educação,

especialmente pela crescente importância da ciência no setor produtivo que passou a demandar um novo tipo de formação técnico-política (NEVES, 2000):

Não basta às massas somente a sua alfabetização, ou mesmo a sua escolarização básica. O processo de modernização capitalista do Brasil do ano 2000 exige da força de trabalho em seu conjunto, para que, automaticamente, compreenda e utilize códigos culturais de novo tipo, a sua escolarização universalizada em todos os níveis da estrutura educacional regular e em todas as modalidades educacionais destinadas à atualização continuada de seus conhecimentos. (NEVES, 2000, p.22)

O lugar do Brasil no capitalismo mundial, de importador de ciência e tecnologia, exige cada vez mais um trabalhador capaz de interagir com as novas linguagens. A partir dos anos 1990, o empresariado passou a advogar pela universalização da educação básica, isso porque, a qualificação profissional exigida até então pelo modelo taylorista-fordista realizada pelo próprio empregador, especialmente por meio do Senai e do Senac (NEVES, 2000), já não dava conta da complexificação no universo produtivo da flexibilização toyotista que passou a exigir uma formação geral:

Em termos de educação formal, habilidades intelectivas, como selecionar e relacionar informações em vários níveis de complexidades, desenvolver conhecimento por simbolização, acesso a recursos de informática e o domínio, ao menos básico, de línguas estrangeiras, passaram a ser exigências a medida que o uso de equipamentos de alta precisão técnica foi cada vez mais difundido. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 95).

A formação geral requisitada pelo mercado de trabalho supera os limites das habilidades intelectivas e passa a incorporar aspectos comportamentais como criatividade, liderança, autonomia, capacidade de se adaptar às novas condições culturais, entre outras aptidões que caracterizam um sujeito multifuncional (ANTUNES; PINTO, 2017).

Um exemplo que bem ilustra essa perspectiva é o ideal de “sujeito capaz” que emerge dos documentos orientadores da educação no Brasil. Em síntese, o sujeito visado pelos documentos analisados é um sujeito capacitado.

A justificativa de que o mundo globalizado é um mundo em transformação, demanda preparar o sujeito para o incerto no contexto de retração do emprego e ampliação das desigualdades nos países e entre os países, por essa razão o sujeito precisa ser flexível e capaz de aprender. Cabe, então, à educação escolar propiciar

os meios para que os indivíduos progridam no trabalho e na continuidade dos estudos, conforme destacado no texto dos PCNs:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL. 1997. p.28, grifo nosso).

A capacidade de aprendizagem permanente nada mais é do que ser flexível e adaptar-se a diferentes situações, isto é, transformar-se tão rapidamente quanto as novas tecnologias e demandas do mundo, ou melhor dizendo, respondendo às demandas do paradigma capitalista. Significa, na perspectiva do trabalhador, manter a sua empregabilidade.

Outro ponto é que, se o terreno de ação dos sujeitos no mundo do trabalho inserido na dinâmica capitalista é incerto, é preciso que esse sujeito esteja preparado para agir de acordo com alguns princípios, isto é, que exista algum referencial mais ou menos fixo que conduza essa ação: trata-se de princípios éticos e democráticos. Destarte, na LDB (BRASIL, 1996), liberdade e ideais de solidariedade humana devem ser os princípios da educação no Brasil. Já os PCNs dão ênfase à formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos capazes de compreender a realidade e interferir politicamente (BRASIL, 1997). Para isso, o documento aponta para uma educação que privilegie práticas educativas investigativas, como comprovação de hipóteses e construção de argumentação. A escola deve ainda, instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas, o que significa desenvolver nos alunos um conjunto de capacidades cognitivas, afetivas, motoras, de relação interpessoal, éticas e estéticas de inserção social. Isso pode significar, uma cidadania dirigida, isto é, conforme os padrões de participação e integração social comportados pela racionalidade capitalista, isto, evidentemente, se as comunidades escolares tiverem seus espaços de construção e autonomia interditados, como por exemplo, por meio de currículos saturados que não proporcionem a construção coletiva e horizontalizada.

Nos PCNsEM (BRASIL, 2000), a inserção do indivíduo no mundo produtivo é concebida como essencial à cidadania. Tal perspectiva é apresentada como algo que emerge da realidade, do contexto histórico, da própria sociedade e não do interesse de algum segmento específico da sociedade. A defesa é de uma educação que desenvolva competência para a cidadania e o trabalho:

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. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (BRASIL, 2000, p.11 – 12).

O que se vê a partir do fragmento acima é a uma série de capacidades comportamentais. Se a escola que não é profissionalizante não consegue oferecer exatamente o profissional que o mercado precisa em termos técnicos, pois trata-se de um mercado que muda muito rapidamente, é preciso que o faça em termos comportamentais.

Na perspectiva das DCNs, os sujeitos a serem formados devem ser “inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida.” (BRASIL, 2013, p.152).

De acordo com as DCNs (BRASIL, 2013), a educação no Ensino Médio deve visar a preparação para o trabalho, o desenvolvimento de autonomia intelectual por meio do acesso aos conhecimentos historicamente constituídos, como também assegurar o pleno exercício da cidadania. A ampliação do acesso à informação, os novos meios de comunicação e as transformações no mundo do trabalho justificam a necessidade das novas diretrizes. Tais mudanças seriam responsáveis em promover inquietações entre os jovens atendidos nessa etapa do ensino, por essa razão, o ensino precisa ser relevante, pertinente e significativo. Significa, ainda, construir currículos flexíveis que permitam ao jovem escolher o seu percurso formativo de acordo com as suas aspirações.

Percebe-se que se tem como proposta resolver a inquietação da juventude por meio da sua adaptação. A ideia de flexibilidade pode dar a impressão da ampliação

das possibilidades, mas na realidade, diante das estruturas materiais de ação possível, trata-se muito mais de conformação e adaptação.

Também na BNCC (BRASIL, 2018) a complexidade e as incertezas do mundo aparecem por muitos momentos como justificativa para as novas orientações para a educação no Ensino Médio:

Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho. A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (BRASIL, 2018, p. 473, grifo nosso).

Fica evidente, a partir do documento, que essa etapa do ensino deve preparar o indivíduo para um mundo incerto e desafiador, questão que não aparece com tanta ênfase no texto para o Ensino Fundamental. No entanto, não se questiona o modelo produtivo responsável pelas inseguranças da classe trabalhadora, pelo contrário, a classe trabalhadora é constrangida desde a escola a reunir os recursos necessários para a sua sobrevivência adaptando-se ao paradigma produtivo.

Conforme notabiliza Ramos (2006), na perspectiva empresarial, a escola que não se mostra atenta às demandas do mundo produtivo, cria obstáculos ao desenvolvimento econômico no contexto de acirramento da competitividade. A verdade é que a escola sempre estará alguns passos atrás do que o mundo produtivo necessita. Não é possível um trabalho consistente sobre bases volúveis. Dificilmente a escola será capaz de em algum momento atender demandas que se atualizam na velocidade que o mundo da produção capitalista o faz. Não existe sintonia entre o tempo da escola e o tempo dos processos produtivos da sociedade capitalista. Se no campo das políticas o ritmo das mudanças já não agrada o mercado, no campo da prática isso é ainda mais latente. Por essa razão a escola continua a ser uma instituição atrasada. É preciso que se pergunte: atrasada em relação a quê?

No contexto das exigências que se fazem à escola e da sua impossibilidade de atendê-las, demanda-se então a flexibilidade dos sujeitos e sua capacidade de adaptação. Essas demandas incidem sobre o currículo, que passa a ter o poder de

orientar e regular, no entanto, para que isso se realize, o Estado exerce uma função chave, a de estabelecer parâmetros, diretrizes e orientações que produzam consensos em torno dos objetivos de educação.

O olhar atento e relacional sobre o desenvolvimento das políticas para a educação no Brasil, levam a concluir que o Estado se constitui em recurso para a promoção das mudanças requeridas no âmbito do regime de acumulação flexível, significa que o projeto que educacional que desagua na BNCC há tempo vem sendo gestado por meio dos documentos orientadores de currículo. Não significa dizer, porém, que o projeto burguês tenha colonizado em absoluto os documentos, visto que estes constituem-se em disputas por hegemonia.

3.2 AS DUAS FACES DO CURRÍCULO: ENTRE REGULAR E SER REGULADO

Regular, controlar e orientar são palavras que sintetizam a natureza do currículo. O currículo é fundamentalmente um documento sobre o que deve ser ensinado, isto é, sobre qual conhecimento é válido e necessário. Ao estabelecer o que é conhecimento legítimo, a escola, por meio do seu currículo, legitima um determinado tipo de conhecimento (APPLE, 2006). Essa escolha nunca é neutra, pelo contrário, é carregada de intencionalidades e forjada em bases ideológicas.

Para que se possa compreender essa questão, é necessário olhar para a historicidade do currículo e, “devemos reconhecer que o campo do currículo fixa suas raízes no próprio solo do controle social.” (APPLE, 2006, p.85). Ao escrever essas palavras, Apple (2006) se referia ao contexto no qual surgiram as primeiras teorias do currículo nos Estados Unidos entre o final do século XIX e início do século XX.

Cientificismo, industrialização, modernização, urbanização, migração e conflitos sociais e raciais eram os elementos que constituíam o panorama que deu origem às primeiras teorias do currículo. Eram elementos perturbadores e aquela sociedade que se tornava cada vez mais heterogênea precisava ser homogeneizada, era preciso uma cultura unitária que preservasse os valores das classes dominantes, mas era preciso também assegurar o progresso científico, tecnológico e industrial e, o melhor meio para esses objetivos, era a escola (APPLE, 2006).

Foi nesse contexto que o professor John Franklin Bobbitt (1876-1956) produziu a sua teoria do currículo. Inspirado no taylorismo, Bobbitt propôs uma escola com um rigoroso sistema que estabelecia objetivos claros, capaz de desenvolver habilidades

que pudessem ser mensuradas a partir do critério de produtividade e que fossem fundamentais para o trabalho na vida adulta e especialmente útil no desenvolvimento da indústria (BOBBITT, 1917).

Segundo Apple (2006) as primeiras teorias do currículo seguiam os critérios de cientificidade da época e incorporavam teorias como a eugenista, segundo a qual os diferentes grupos étnicos poderiam ser divididos em intelectualmente superiores e inferiores. Dessa forma, a educação deveria ser acessada de modo diferente pelos indivíduos segundo suas capacidades intelectuais, mas de modo que cada um pudesse contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Da sua origem até hoje, o currículo tem sido usado como um importante instrumento regulador. Nesse sentido, a concepção de Apple (2006) sobre o currículo nos interessa em especial. O autor parte de três conceitos fundamentais para a sua análise: ideologia, hegemonia e tradição seletiva.

A ideologia é, de modo geral, um “sistema de ideias, crenças, compromissos fundamentais ou valores sobre a realidade social.” (APPLE, 2006, p.53). De acordo com o autor, a ideologia tem alcance na racionalização das atividades de um grupo, na formulação de programas políticos e movimentos sociais e nas visões de mundo (APPLE, 2006). Nessa perspectiva a escola, por meio do seu currículo, é um espaço importante de ampliação da dominação ideológica e o controle do conhecimento. O conhecimento que circula no espaço escolar não atende aos interesses de todos, mas de grupos particulares.

A hegemonia, nas palavras de Apple (2006, p.39) “atua para saturar a nossa consciência”, ou seja, age de modo que a forma que interpretamos o mundo e interagimos nos diferentes campos seja admitido como único. Essas concepções passam pela legitimação de um grupo de intelectuais, grupo que inclui os educadores. Assim, o ensino escolar precisa ser analisado em relação a questões amplas da vida social, como a economia e política, articulando ideologia e hegemonia, elementos que se complementam:

A maneira mais útil de pensar as características complexas, o alcance e as funções variadas da ideologia se encontra no conceito de hegemonia. A ideia de que a saturação ideológica permeia nossa experiência vivida nos capacita a ver como as pessoas podem empregar modelos que tanto as ajudam a organizar seus mundos quanto as preparar para acreditar que são participantes neutros na instrumentalização neutra do ensino [...] embora ao mesmo tempo esses modelos sirvam a determinados interesses econômicos e ideológicos. (APPLE, 2006, p.56).

O ensino escolar, portanto, não é neutro, por essa razão o currículo se configura como um poderoso instrumento de dominação e difusão de um tipo cultura. Por fim, o terceiro conceito operado por Apple (2006) na sua concepção de currículo é a tradição seletiva, que consiste na transmissão de uma cultura dominante como tradição. Assim, no ensino de valores culturais e econômicos esses se apresentam como valores compartilhados por todos, embora represente os valores da classe dominante. Para Apple (2006), o currículo opera pelo consenso. A controvérsia, o conflito e a contra argumentação, elementos fundamentais ao desenvolvimento da ciência, são menosprezados em favor da manutenção da ordem.

Dessa forma, pode-se pensar no currículo como elemento que orienta a prática, define os conhecimentos essenciais e necessários tendo no horizonte uma concepção acerca da função da escola e do tipo de sujeito que ela deve formar, ou seja, tem como perspectiva um sujeito considerado ideal e, “destacar, entre múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.” (SILVA, 2007, p.16).

Sobre o processo de disputas por hegemonia nos currículos, Heleno (2017) e D’avilla (2018) investigaram a construção da BNCC com atenção a esse aspecto. Foram três versões e entre elas as diferenças evidenciam as latentes disputas. Destacamos a insistência do governo em enfatizar que o documento foi construído democraticamente. Na apresentação assinada pelo então ministro da educação, Rossieli Soares da Silva, é ressaltado que a BNCC foi “concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil.” (BRASIL, 2018, p.5). No entanto apenas a primeira versão foi submetida à consulta pública e por meio virtual. Heleno (2017) nos chama atenção para a precariedade dessa metodologia diante das limitações de acesso à internet entre a população brasileira e, ainda sobre essa questão, Silva destaca:

Em relação a transparência, o MEC não explica, por exemplo, como se formaram as 12 milhões de contribuições advindas de mais de 300 mil cadastros, dentre os quais 207 mil teriam sido de professores. Em consulta a página da Secretaria Executiva do MEC na internet é possível constatar que, dos cerca de 300 mil cadastrados mencionados, mais de 50% não fez contribuições em todas as três categorias da consulta. Isso leva a inferir que as 12 milhões de contribuições não correspondem a 12 milhões de contribuintes. (SILVA, 2018, p.137).

A terceira e última versão, que trouxe mudanças substanciais como a estruturação por competências, foi submetida a ciclos de debates realizados nas cinco regiões do Brasil entre os meses de julho e setembro de 2017, totalizando mil setecentos e sete participantes (SILVA, 2018) uma participação pequeníssima no universo da sociedade brasileira. O texto revisado foi enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 29 de novembro de 2017.

Na época, teve destaque o pedido de vistas das conselheiras Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Marcia Ângela da Silva Aguiar que questionavam, entre outras coisas, o pouco tempo para análise das alterações e a não inclusão de uma série de temáticas propostas nas audiências públicas. As conselheiras denunciavam, ainda, a metodologia verticalizada adotada na construção da BNCC (SILVA, 2018). Em 20 de dezembro de 2017 a versão para o Ensino Fundamental foi homologada e, a rapidez do processo leva a questionar a qualidade da análise das contribuições realizadas nos debates para o processo de seleção, inclusão e exclusão das demandas apresentadas, como também para a avaliação criteriosa do CNE.

Depreende-se a partir dessas constatações que, primeiro, a afirmação de que a BNCC é resultado de uma construção democrática não encontra correspondência na realidade e; segundo, a narrativa de construção democrática configura-se como um mecanismo discursivo que tende ou pretende produzir consensos e aceitação acerca do texto político. A contradição desvelada quando se confronta a narrativa com a realidade, evidencia que estamos diante de disputas por hegemonia no texto político.

Ainda considerando que a BNCC, enquanto documento que orienta os currículos, é fruto de uma operação de poder que privilegiou algumas vozes em detrimento de outras, é preciso olhar para os conhecimentos selecionados na BNCC, para a forma que devem ser trabalhados e para o espaço que ocupam. Apple (2006) destaca que os conhecimentos têm sido selecionados de acordo com a sua relevância para a economia, assim, algumas disciplinas, por exemplo, desfrutam de mais prestígio que outras, evidenciando a relação entre conhecimento e estrutura econômica.

Na BNCC encontramos uma demonstração disso na ênfase às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nos anos finais do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa e Matemática somam juntas 40,11% das habilidades a serem desenvolvidas (BRASIL, 2018). Já no Ensino Médio, apenas os componentes

curriculares de Língua Portuguesa e Matemática relacionam habilidades a serem desenvolvidas, 54 e 43 habilidades respectivamente (BRASIL, 2018). As habilidades são admitidas na BNCC como o conjunto de conhecimentos essenciais, logo, a ausência de habilidades específicas para os demais componentes curriculares no Ensino Médio, apontam com nitidez a preponderância de alguns conhecimentos em relação a outros.

Em consonância com essa perspectiva, o monitoramento da educação brasileira realizado pelo Movimento Todos pela Educação tem em destaque, em seu site, o baixo desempenho dos estudantes brasileiros em Língua Portuguesa e Matemática⁴. Apesar de tudo o que é realizado nas escolas, de todo conhecimento desenvolvido pelos alunos, as réguas reduzem todo trabalho a um único foco de importância. Tem-se o cálculo do fracasso da educação, um cálculo com base em dados seletivos, estabelece-se então a relação entre o problema e a solução.

Primeiro, isso aponta para uma precária concepção de integração entre os conhecimentos disciplinares, questão que buscaremos discutir com mais atenção no tópico 4. Outro aspecto, é que os autores da BNCC e o Todos Pela Educação, constroem uma narrativa equivalente sobre o que deve ser prioridade nos currículos, constituindo, assim, uma prática discursiva comum de maneira que um fortalece o discurso do outro, legitimando uma perspectiva de educação.

Considerando que o Todos Pela Educação atua como um aparelho de hegemonia, infere-se o esforço na produção de narrativas e justificativas sobre o que é preciso fazer em termos de melhorias na educação. Em paralelo, a BNCC demonstra atenção a essa necessidade. Desta forma, a BNCC se mostra atenta às demandas impostas pela sociedade. É preciso, porém, questionar a legitimidade dessas demandas, visto que elas não representam a totalidade da sociedade brasileira que, conforme dito anteriormente, participou muito precariamente da construção da Base.

Contudo, é relevante dizer que não negamos a necessidade de melhorias no aprendizado da Língua Portuguesa ou da Matemática, mas salientamos o que pode ser compreendido como a ausência de um projeto de educação que perceba os sujeitos na sua integralidade e complexidade. Outra questão, é que o processo de

⁴ Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/cenarios-da-educacao> Acesso em 04.jul.2020

construção e de disseminação da BNCC constituem-se em mecanismos de produção de consensos. Significa que é preciso ter atenção sobre como os diagnósticos sobre as demandas educacionais emergem, antes de admitirmos ser esse (ou principalmente esse) o problema da educação país.

Quanto à construção dos currículos sob regulação da BNCC, é latente a pouca autonomia que passam a ter as redes de ensino e escolas, cujo poder de decisão restringe-se à escolha sobre como fazer para viabilizar o ensino e a aprendizagem do que foi prescrito pela BNCC, e não sobre o conteúdo do ensino. Na BNCC (BRASIL, 2018) foram relacionados oito pontos dedicados a indicar o papel das comunidades escolares no processo de constituição dos currículos, todos eles estão relacionados à dimensão operacional do currículo.

Da análise desses pontos, infere-se o ordenamento das responsabilidades em duas dimensões: do “currículo prescrito” e do “currículo em ação”, de forma que o segundo está circunscrito pelo primeiro. De um lado, a seleção dos objetos de aprendizagem e das orientações pedagógicas ficam a cargo do Estado por meio da BNCC; já os procedimentos didáticos e o gerenciamento dos recursos humanos e materiais (seleção, produção, aplicação, avaliação e formação), são de responsabilidade das escolas e redes de ensino. Essa divisão coaduna com o entendimento de que por meio das políticas orientadoras, promove-se o esvaziamento do protagonismo das comunidades escolares, em especial de professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem, eliminando a possibilidade de construções curriculares que atendam às necessidades da classe trabalhadora, maioria nos bancos da educação básica.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à responsabilização das comunidades escolares em atingir os objetivos delineados pela política, visto que recaem sobre elas a viabilização de objetivos que, por não terem origem nas necessidades próprias de cada comunidade, podem ser de difícil apropriação pelos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Em síntese, é razoável dizer que os conteúdos e a pedagogia eleita pela política podem afastar ainda mais professores e estudantes do objeto de ensino e aprendizagem, o que vai na contramão do ideal de contextualização, tão defendido nos documentos orientadores, pelo qual buscar-se-ia produzir aprendizagens significativas.

Diante desse exercício de hegemonia curricular que parece caracterizar a BNCC, as possibilidades de integração dos currículos também são restritas devido ao

papel mais operacional a ser desenvolvido nas escolas. Embora a BNCC possibilite diversas formas de integração, elas podem repercutir em aprendizagens pouco significativas por estarem limitadas pela pedagogia e objetivos de aprendizagem prescritos no âmbito da política reguladora.

As discussões relativas à relação entre ideologia e hegemonia têm sido há tempo matéria de discussão no campo da educação. No Brasil contamos com a valiosa contribuição de Freire (1987) e a sua crítica à educação hegemônica, aquela que lança seus recursos em favor da manutenção das desigualdades da sociedade capitalista, o que o autor chamou de ‘educação bancária’.

Na educação bancária o conhecimento que circula no espaço escolar não atende aos interesses de todos, mas de grupos particulares. A educação bancária é, nessa perspectiva, um esforço de reprodução da ideologia dominante. Ela é uma educação mecânica e conteudista que admite os homens como seres de consciência vazia na qual se depositam os conteúdos. Nesse tipo de educação o professor é detentor do conhecimento. A educação bancária evita o dissenso, tão comum na ciência, ela não estimula a curiosidade e a inquietação com o mundo, pelo contrário, ela busca homogeneidade e consenso (FREIRE, 1987).

Na BNCC, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas a partir deles, criam limites muito bem definidos sobre como cada conhecimento deverá ser mobilizado, inclusive sobre o caráter da discussão que deverá ser realizada (BRASIL, 2018). O próprio professor deixa de ser a referência, tornando-se operador do que lhe foi antecipadamente prescrito. Para o Ensino Fundamental, a BNCC apresenta para cada componente um conjunto de competências, conhecimentos e habilidades saturando os currículos de maneira que sobrar muito pouco para o exercício da autonomia das redes, escolas e professores.

Quanto ao Ensino Médio, a ausência de um conjunto de referenciais para grande parte dos componentes pode, por um lado, oferecer alguma autonomia na construção desses currículos o que vai depender da disposição de forças no processo de formulação dos currículos. Significa, ainda, que há um mínimo espaço no currículo a ser disputado pelos demais componentes curriculares, o que aponta para uma concepção precária de formação integral por parte dos reformadores do Ensino Médio. Por outro lado, é possível ainda que a demanda sobre a seleção de conteúdos seja imposta pelos exames de vestibular.

É possível traçar algumas hipóteses sobre o cenário educacional dos próximos anos. Os demais componentes tendem a receber menores investimentos. Devido a flexibilização dos currículos e a possibilidade da criação de itinerários formativos, esses componentes podem ser precariamente atendidos, especialmente pela limitação de recursos materiais que permitam às redes de ensino e às escolas oferecerem currículos diversificados. Há de fato a possibilidade de verificarmos futuramente um grande desequilíbrio nos investimentos. Os componentes obrigatórios nos três anos do Ensino Médio naturalmente receberão maiores investimentos do que os componentes que, ainda que obrigatórios, podem ser distribuídos com maior flexibilidade ao longo dos três anos. A escassez de recursos tende a levar à intensificação do aproveitamento da estrutura montada para atender à parte obrigatória dos currículos.

Freire (1987) chamou a atenção para a questão da ideologia que, segundo ele, tem poder de ocultar a verdade dos fatos “com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’” (FREIRE, 2013, p.123). Na educação bancária o homem e o mundo são isolados um do outro, ela “insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade.” (FREIRE, 1987, p.41). Isto porque, se o homem oprimido perceber o seu lugar no mundo, ele estaria finalmente em condições de forjar a sua libertação, pois perceber o mundo é o primeiro passo para pronunciá-lo tal como é. Nesse aspecto parece evidente que ao limitar a perspectiva de leitura do mundo reduzindo ainda mais a importância de alguns conhecimentos, a BNCC promove um ensino limitante, muito mais instrumental do que crítico.

Em tempos de anunciação da morte das ideologias, precisamos olhar para a obra de Freire para compreender o que querem aqueles que anunciam a sua morte. Nas palavras de Freire:

Na verdade, só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte. No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de anestésia a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. (FREIRE, 2013, p.129).

Quanto a esse aspecto se faz necessário discutir o alcance da ideologia neoliberal no campo da educação por intermédio dos Organismos Multilaterais, mas não só deles, como também das universidades, meios de comunicação e instituições financeiras:

Na medida em que julga a troca de mercadoria uma ética em si capaz de servir de guia a toda ação humana, e que substitui todas as crenças éticas antes sustentadas, o neoliberalismo enfatiza a significação das relações contratuais no mercado. Ele sustenta que o bem social é maximizado se se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado. (HARVEY, 2014, p.13).

Cabe aqui ressaltar o processo de neoliberalização das políticas educacionais no Brasil. Neves (2000) destaca que o pleito de 1994 representou a legitimação do projeto neoliberal já iniciados nos governos anteriores. Fernando Henrique Cardoso contou com uma importante base de sustentação no Parlamento para colocar em curso o seu projeto neoliberal. No campo da educação, o que se viu foi o aparelhamento estatal em sintonia com as diretrizes globalizantes do neoliberalismo:

A partir de então, quatro ministérios foram acionados para implementar as políticas públicas de educação: o Ministério da Indústria, Comércio e Turismo (MICT), o Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT), o Ministério do Trabalho (MTb), e o Ministério da Educação e do Desporto (MEC). (NEVES, 2000, p.80).

Para o Ministério da Educação e do Desporto, Fernando Henrique nomeou um economista, Paulo Renato de Souza, que antes de assumir as atividades ministeriais, trabalhou em diversas organizações internacionais, como a CEPAL, a OEA, a OIT e o BID.

No contexto de hegemonia neoliberal, tem-se a aprovação da LDB em 1996, que após anos de discussão no legislativo, foi desfigurada por ocasião de manobras regimentares no Senado e de reestruturação do Congresso Nacional após as eleições de 1994. Brzezinski (2010) enfatiza o evidente desinteresse dos novos parlamentares em se inteirar da matéria o que tornou possível as manobras de Darcy Ribeiro para a aprovação do seu anteprojeto em detrimento do que havia sido discutido nos anos anteriores. De acordo com Brzezinski (2010), foram muitas as perdas sofridas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), mas a mais relevante para o posterior desenvolvimento de políticas educacionais foi “a hegemonia do Estado

avaliador e regulador” (BRZEZINSKI, 2010, p. 195), inviabilizando a criação de um Fórum composto por “representantes de educadores da sociedade civil, que teria a atribuição de propor políticas educacionais à sociedade política.” (BRZEZINSKI, 2010, p. 192). Temos então como desdobramento o caráter antidemocrático da formulação das políticas educacionais no país.

Passados vinte e quatro anos da homologação da LDB (1996), é possível avaliar as suas repercussões na elaboração de políticas educacionais no Brasil. Já no seu primeiro artigo, o documento indica que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

No caso da educação escolar, devendo associar-se ao trabalho e à prática social, pressupõe-se que as demandas devem emergir dos diferentes domínios da vida social o que implica necessariamente em disputar narrativas, estabelecer consensos e ganhar terreno. Na prática, os pressupostos democratizantes do documento esbarram nas disfunções de uma sociedade desigual.

Ao longo dos anos foram sendo realizadas alterações no texto da LDB conforme as demandas educacionais em disputa. Os termos relacionados à integração dos currículos foram incorporados em 2016, quando já faziam parte do vocabulário dos documentos orientadores como os PCNs e as DCNs. Esses documentos orientadores, de certa forma, legitimam determinados discursos políticos-pedagógicos, então as disputas em torno de significantes hegemônicos nesses documentos acabam funcionando como uma via de pressão para mudanças na própria LDB.

Conforme discutido, a LDB é, no campo da educação, um marco das políticas neoliberalizantes consolidadas no governo de Fernando Henrique Cardoso. Considerando que a LDB é um marco estruturante das políticas curriculares, é necessário ter em vista que a BNCC carrega em si os elementos de acomodações políticas muito anteriores a ela. É latente que o processo de elaboração de políticas no campo da educação é permeado de disputas. As acomodações realizadas nesses documentos, longe de resultarem de consensos são, sobretudo, fragmentos que disputam hegemonia. Quando os autores da BNCC recorrem às orientações dos documentos anteriores, isto é, os marcos legais, é preciso ter em vista que esse é,

além de um mecanismo de legitimação do que se está sendo constituído, também é um mecanismo acomodação seletiva de pressupostos já anteriormente disputados, estes também por meio de acomodações seletivas.

Ainda com atenção às repercussões da ideologia neoliberal sobre as políticas educacionais, é possível inferir que a eleição da Pedagogia das Competências pelos autores da BNCC, cumpre um papel importante na educação que visa atender as necessidades do capital, isso porque uma escola que desenvolve competências estaria cumprindo a sua função na medida que estaria ofertando aos sujeitos as condições de inserção no sistema capitalista ao mesmo tempo que colocaria à disposição do mercado mão de obra capacitada.

Diante do que até agora foi problematizado, é coerente admitir que o pedagógico é/pode ser político. Para elucidar o que aqui é compreendido como aspecto pedagógico, recorreremos à definição de Libâneo sobre a Pedagogia, visto que o termo é bastante amplo e é usado para diferentes finalidades:

Ao meu ver, a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O *pedagógico* refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas educativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa. (LIBÂNEO, 2010, p.29-30).

Pedagogia é, assim, uma ciência que se ocupa em compreender e orientar os processos educativos. Os processos educativos são, por sua vez, expressões de interesses sociopolíticos. Conforme visto anteriormente, o currículo é um instrumento fortemente ideológico, proposição que não elimina seu caráter pedagógico, visto que a própria seleção de uma determinada prática pedagógica é uma escolha que deve ser analisada na sua relação com questões amplas, como sua finalidade para a economia, por exemplo.

As práticas educativas partem de teorias pedagógicas que interpretam questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem e apontam problemas e alternativas. A formulação de uma teoria no campo da pedagogia está submetida a um conjunto de condições históricas e sociais que conformam uma perspectiva sobre o ensino. Isso de modo algum significa negar o caráter científico das teorias

pedagógicas, mas sim, negar a premissa da neutralidade científica ou de que ela se desenvolveria independente dos interesses políticos.

A educação não ocorre apenas entre os muros da escola, mas só é pedagógica quando é intencional e tem no seu horizonte uma finalidade “conforme opções do educador quanto à concepção de homem e sociedade, ou seja, existe sempre uma intencionalidade educativa implicando escolhas, valores, compromisso éticos.” (LIBÂNEO, 2010, p.33), significa dizer, de acordo com o autor, que estão “subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais.” (LIBÂNEO, 2010, p.34). Partindo dessa concepção, dizer que nos interessa compreender os aspectos pedagógicos da proposta de integração da BNCC, significa admitir que a escolha pedagógica é também uma escolha política.

De acordo com Freire (1987) a educação é política porque sugere meios para intervir no mundo, seja em função da manutenção do *status quo* ou tendo no horizonte uma transformação profunda nas relações desiguais de poder. A leitura de Freire (1987) nos instiga a perguntar: que tipo de pedagogia a BNCC propõe? Uma pedagogia que preserva o *status quo* ou uma pedagogia que conduz à transformação? Essas perguntas são fundamentais, para compreender a proposta e se há algo que poderá ser chamado de novo.

Por essa razão, é preciso compreender a sua finalidade e a intencionalidade, que aqui assumiu-se como uma ação política. Pensar o político na pesquisa no campo da educação significa pensar a educação na sua essência, isto é, na sua finalidade enquanto prática social e no que a caracteriza. Negligenciar o político é perder de vista a relação entre educação e o mundo.

Anteriormente, evidenciamos a concepção que perpassa os documentos analisados de que a escola deve promover a formação de sujeitos capacitados, nesse aspecto, é recorrente nos documentos analisados o entendimento de que isso seria possível por meio da educação integral. Também as propostas de integração curricular se apoiam nessa narrativa.

4. A INTEGRAÇÃO DOS CURRÍCULOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E SUAS REVERBERAÇÕES NA BNCC

Dos documentos oficiais emergem uma variedade de terminologias que apontam para a intenção de viabilizar algum tipo de integração curricular: área do conhecimento, contextualização, transversalidade ou temas transversais, interdisciplinaridade, eixos temáticos, projetos pedagógicos, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, competências e habilidades e itinerários formativos integrados. Todos esses termos compõem a variedade de terminologias encontradas nos documentos oficiais brasileiros relacionadas à ideia de integração curricular, o que demonstra uma forte intenção em promover algum tipo de integração entre os componentes curriculares. Esses termos, conforme demonstraremos adiante, dizem respeito ao potencial de transferência de conceitos e métodos entre as disciplinas.

Tendo em vista que foram analisados documentos elaborados ao longo dos últimos vinte e dois anos e, ainda, considerando que existe dificuldade conceitual e prática entre escolas e professores em viabilizar práticas de integração curricular (BERTI, 2007), é pertinente levantar algumas reflexões: primeiro, é possível que a atualização das terminologias no âmbito dos documentos orientadores ocorra antes mesmo de uma maturação na realidade escolar e que, embora os termos circulem há algum tempo no campo da educação, a sua fragilidade enquanto prática é um indício importante de que as condições para a sua materialização são limitadas e limitantes.

Assim, pareceu-nos que o tempo da política curricular não é o tempo da escola. O esforço em definir estratégias para a integração dos conhecimentos curriculares demonstra que a integração é um modelo de organização curricular mais perseguido do que realizado. Demonstra que, embora muito já tenha sido escrito e pensado sobre o assunto, na prática a integração ainda é um grande desafio. Na teia das disputas por hegemonia no discurso oficial, a integração acaba por ser um fio condutor e tem sido abordada como recurso para a superação de alguns dos problemas da educação no Brasil.

Com atenção a essa problemática, é pertinente analisar o discurso justificador presente nos documentos analisados e para contribuir no entendimento sobre a proposta de integração curricular nos documentos orientadores analisados, organizamos este tópico em três partes.

A primeira parte se debruçou sobre a análise da produção acadêmica sobre a temática da integração dos currículos disciplinares, buscando então, sistematizar e discutir sobre a temática da integração curricular com base no levantamento bibliográfico realizado em diálogo com o aporte teórico eleito. Em continuidade, discorreremos sobre a proposta de integração curricular na LDB, nos PCNs e nas DCNs e, por fim, o último subitem buscou descrever os aspectos pedagógicos e políticos de integração de currículos disciplinares na BNCC.

4.1 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E POLÍTICO

Acolhendo as premissas delineadas até o momento - de que o campo da educação é um território em disputa -, é razoável dizer que o conjunto de ideias que dão corpo às políticas curriculares podem ter origem bastante heterogênea que são, por sua vez, comportadas nos documentos oficiais. Interessa então compreender o que é acomodado, como é acomodado e por quais razões. Em suma, é essa perspectiva que conduz a investigação da integração dos currículos disciplinares na BNCC. Consequente, teve-se por objetivo ainda neste tópico sistematizar a discussão em torno da integração dos currículos disciplinares.

Para compreender a questão da integração curricular, recorreremos ao trabalho de Lopes (2008) no qual a autora argumenta que as disciplinas escolares possuem uma epistemologia própria e que, embora tenham alguma relação com as disciplinas científicas de referência, elas se constituíram social e historicamente de modo particular. Além disso, as propostas de integração curriculares estão muito presentes tanto nos discursos dos organismos multilaterais, como também da literatura especializada, mas com perspectivas e finalidades diferentes.

Com base em Santomé (1998), foi possível verificar que órgãos internacionais, como a OCDE e a UNESCO, foram importantes para, a partir dos anos 1970, difundir algumas das terminologias que compõem o vocabulário das propostas pedagógicas com algum grau de integração.

Do esforço dessas instituições que, como se demonstrou anteriormente, têm compromisso com a reestruturação do capital, depreende-se que a integração curricular pode estar sintonizada com os objetivos representados por essas instituições. Por outro lado, a origem do debate em torno de propostas curriculares

menos disciplinares, encontra-se em movimentos mais progressistas (SANTOMÉ, 1998).

De modo geral, as propostas de integração curricular estão relacionadas à crítica em relação à excessiva especialização do conhecimento, processo intrínseco ao desenvolvimento da indústria e de reestruturação produtiva no início do século XX. Essa especialização resultou tanto da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, quanto das técnicas de organização do trabalho conhecidas como taylorista-fordistas.

O resultado desta política de fragmentação dos empregos e da produção fez com que as ações dos trabalhadores se tornassem bastante incompreensíveis para eles mesmos, o que propiciou, conseqüentemente, o estabelecimento de um controle mais férreo dos empresários sobre tudo o que se relacionasse com as decisões da produção e comercialização. (SANTOMÉ, 1998, p.11).

O trabalhador ou trabalhadora que desconhece o processo produtivo na sua integralidade, tem dificuldade para identificar as contradições entre o capital e o trabalho e organizar-se enquanto classe para a constituição de um projeto de sociedade da classe trabalhadora. Torna-se difícil até mesmo reivindicar pequenas melhorias, sejam elas nas condições de trabalho, de remuneração ou de políticas públicas, visto que os processos e os cálculos dos custos e do lucro são de conhecimento dos que comandam os processos produtivos.

Esse processo de desqualificação e alienação foram transportados para a escola, pois a reestruturação produtiva implicava em novos padrões de sociabilidade (ANTUNES; PINTO, 2017) e, conforme discutido anteriormente, a educação escolar passou a ser lugar privilegiado para a conformação social.

Na medida em que também aqui tornava-se realidade a fragmentação dos conteúdos culturais e das tarefas, os estudantes se deparavam com obstáculos bastante intransponíveis para compreender o autêntico significado dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, nas instituições de ensino produzia-se uma distorção semelhante à do mundo produtivo. Só poucas pessoas – que elaboravam as diretrizes escolares e os livros-texto tinham uma ideia clara daquilo que pretendiam: o resto, inclusive os professores e naturalmente os alunos e alunas, chegavam a alterar a finalidade da escolarização e da educação. (SANTOMÉ, 1998, p.14).

Assim como nas fábricas, a divisão entre os que pensam e os que executam chegava à escola, significa que estudantes e professores deixavam de compreender totalmente as finalidades dos processos educativos (SANTOMÉ, 1998).

A transposição da lógica do trabalho na fábrica para o trabalho na escola não incidiu apenas sobre a autonomia dos professores e da comunidade escolar como um todo, mas também sobre o conteúdo de aprendizagem, pois também era preciso formar os que seriam direcionados ao trabalho manual e os que seriam direcionados ao trabalho intelectual.

Nesse contexto, propostas pedagógicas mais progressistas ou contra hegemônicas, defendiam uma educação mais livre ou libertária. Segundo Santomé (1998), muitas dessas propostas partiam de uma leitura rousseuniana com base na qual pretendiam uma educação livre do domínio dos adultos. Tratava-se da concepção inatista de que, guiados pelos instintos, os indivíduos seriam capazes de realizar as escolhas que melhor lhes convém. Também a psicanálise contribuiu para isso ao defender que a repressão, que caracterizava a rigorosa disciplina do ambiente escolar, poderia ser traumática reverberando negativamente também nos comportamentos da vida adulta.

O que se percebe nessas concepções é o entendimento de que o processo educativo deve partir do interesse de conhecimento dos estudantes. No campo da psicologia, esse pensamento era reforçado pela teoria piagetiana segundo a qual o processo de aprendizagem é estimulado pelo conflito e “só as questões interessantes e motivadoras, que podem ser problemáticas para a pessoa, têm a possibilidade de gerar conflitos cognitivos e, conseqüentemente, aprendizagens” (SANTOMÉ, 1998, p.39).

Também foram importantes nesse processo de constituição de novos discursos pedagógicos, os trabalhos de Vygotski e Ausubel que mobilizaram as discussões acerca das aprendizagens significativas muito presentes na defesa da contextualização dos conhecimentos, conforme verifica-se, no âmbito da política curricular brasileira, nos PCNs. O conhecimento contextualizado exige que o processo de aprendizagem considere os conhecimentos prévios dos estudantes e as aplicações práticas dos objetos de conhecimento, que não se refere mais apenas aos conteúdos, mas também aos processos.

Ao mesmo tempo que se travava um amplo debate sobre o processo de ensino e aprendizagem no campo das teorias cognitivas, as transformações na produção

capitalista, especialmente a partir dos anos 1970, marcadas por economias de produção flexível, passaram a demandar um novo tipo de trabalhador, agora capaz de identificar problemas, pensar e executar soluções, o que sugere agir de forma mais autônoma e colaborativa, mas que não deve ser entendido como controle dos processos em sua totalidade, mas parcialmente.

[...] envolver a classe trabalhadora na tomada de decisões relativas à produção significa oferecer-lhe formação contínua, pois as flutuações do mercado são muito grandes. A polivalência e a plurifuncionalidade de assalariados e assalariadas são condições básicas para facilitar as inovações na organização das empresas e assegurar sua produtividade e rentabilidade. (SANTOMÉ, 1998, p.17).

Os reformadores do capital conseguiram, de certo modo, incorporar os estudos do campo da psicologia às suas demandas educacionais. É nesse aspecto que a defesa por uma educação com maior grau de integração entre os conhecimentos passa a ser amplamente divulgada por intermédio dos Organismos Multilaterais conforme destaca Santomé (1998). Segundo Lopes (2002), essa prática de incorporação de discursos validados no campo da pedagogia nos documentos reguladores, contribui para a legitimação das reformas propostas.

Outra discussão importante para compreender o desenvolvimento de propostas que visam a maior integração dos currículos, é abordada por Santomé (1998), e de acordo com o autor, um aspecto importante que coadunou para a defesa de currículos menos segmentados, foi o desenvolvimento de economias globais que exigiram uma nova dinâmica de trabalho:

Este trabalho precisa da interdisciplinaridade, porque, por exemplo, enquanto as ciências físicas e naturais contribuem para que nos interroguemos sobre como, onde e quais são as possibilidades das intervenções, as ciências sociais ajudam principalmente a perguntarmos sobre os porquês, as finalidades de cada intervenção, a serviço de que, etc. (SANTOMÉ, 1998, p.86).

Conforme foi possível destacar, a defesa de currículos capazes de integrar mais eficientemente os conhecimentos, combinam estudos no campo da psicologia e da pedagogia às demandas políticas hegemônicas ou contra hegemônicas.

Sobre a constituição histórica das disciplinas escolares, Lopes (2008) demonstra que as concepções acerca do currículo integrado estão diretamente associadas às suas finalidades educacionais e às diferentes concepções de disciplina

escolar e identificou três concepções principais: a) no *currículo por competências*: a integração tem como finalidade desenvolver um conjunto de habilidades e posturas necessárias no mundo produtivo; b) no *currículo centrado nas disciplinas de referência* (disciplinas científicas): a integração enfatiza a contribuição de cada disciplina, com seus métodos e conceitos próprios, para a resolução de problemas comuns. Essa abordagem se manifesta especialmente na ideia de interdisciplinaridade; c) no *currículo centrado nas disciplinas escolares*: ou seja, naquelas disciplinas que se constituíram nas escolas de acordo com demandas específicas - demandas sociais e não produtivas -, os princípios integradores partem do interesse, da realidade e das necessidades dos estudantes.

Nas políticas orientadoras de currículo no Brasil, podemos perceber a predominância do currículo centrado nas disciplinas de referência e do currículo por competências, conforme será evidenciado adiante.

A partir de tudo o que foi discutido até aqui, se fez necessário analisar a proposta de integração dos currículos disciplinares na BNCC em relação às suas finalidades, o que na perspectiva teórica adotada, significou considerar as condições objetivas da sua produção. Lopes (2008) adverte que as políticas sociais sempre passam por um processo de recontextualização, tanto nos Estados (mesmo que orientados por aparelhos de hegemonia, como os organismos multilaterais), como na aplicação prática dentro das escolas.

Essa questão é bastante pertinente para o trabalho de análise ao qual nos propomos, especialmente para que a BNCC fosse analisada nas suas condições históricas particulares. Pensar as políticas educacionais inseridas na dinâmica de uma ideologia globalizante não dá conta por si só de responder à uma questão fundamental: o que significa pensar as políticas educacionais no Brasil? Por essa razão foi preciso investigar como a ideia de integração curricular foi incorporada e concebida nos documentos até ganhar a forma que se tem na BNCC, tarefa que se tem intenção de satisfazer adiante.

Conforme discutido, os discursos em defesa da integração dos currículos combinam elementos dos campos da psicologia e da pedagogia às intenções educativas que podem ser hegemônicas ou contra hegemônicas, o que coaduna com o entendimento da dimensão política das questões pedagógicas e revela a imprescindibilidade de discutir as intenções educacionais em relação ao paradigma produtivo em seu contexto global e local.

4.2 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA

De acordo com Cardoso (2017) o tema da integração emergiu na política educacional brasileira, nos anos 1980 ao longo do processo de elaboração da LDB e estava fortemente atrelado ao pensamento marxista. A integração era discutida como uma forma para superar a dualidade no Ensino Médio entre educação geral e educação profissionalizante.

O debate sobre integração privilegiava a politecnia que, de acordo com Saviani (2003), tem como princípio o trabalho, isto porque é pelo trabalho que homens e mulheres transformam a natureza e produzem a sua existência. Nas palavras do autor:

A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. A sociedade moderna, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é marcada por uma contradição: como se trata de uma sociedade alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção, em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho. Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante. (SAVIANI, 2003, p.136-137).

A educação profissionalizante capitalista tem como objetivo especializar o trabalhador em uma tarefa a fim de que se torne mais produtivo. Em síntese: “o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo.” (SAVIANI, 2003, p.139). É justamente essa contradição que se pretende superar pela politecnia. Significa que por meio da educação politécnica os indivíduos se apropriariam dos fundamentos científicos das técnicas produtivas (de forma teórica e prática), dispondo então de condições para desenvolver diferentes trabalhos (SAVIANI, 2003).

A concepção da politecnia encontrou resistência no processo de disputas da aprovação da LDB e foi retomada com maior expressão a partir de 2003:

(...) dentro de outra conjuntura política em que a correlação de forças no contexto do Ministério da Educação e do CNE passou a se mostrar mais favorável a uma mudança de rumos na política do ensino médio na direção indicada nos anos de 1980. (CARDOSO, 2017, p. 94).

De fato, na LDB as referências à integração curricular só aparecem nas alterações realizadas em 2016 e muito diferente do que foi discutido nos anos 1990. Nas alterações de 2016 aparecem os termos temas transversais e áreas do conhecimento, temas já presentes nos PCNs. Em 2017 foram definidas na LDB as quatro áreas do conhecimento do Ensino Médio: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 1996).

Embora na LDB os termos associados ao tema da integração curricular tenha aparecido mais tarde, as reformas do Ensino Médio realizadas a partir dos anos 1990, evidenciam duas concepções distintas de integração nos documentos oficiais:

Se nos anos 1990, as competências, a interdisciplinaridade e a contextualização foram princípios que traduziram um certo ideal de integração, a partir dos anos 2000 outras ideias de integração como a de formação integral, politécnica e unitária (que tem o trabalho como princípio educativo e a abordagem interdisciplinar do conhecimento) foram defendidas como princípios representativos deste objetivo. A presença desses discursos revela que ao longo desses anos demandas diferenciadas relacionadas ao significativa integração participaram da prática articulatória em torno da produção de uma hegemonia curricular para o ensino médio. (CARDOSO, 2017, p.23)

Ainda de acordo com as pesquisas de Cardoso (2017), foi nos PCNs que a integração assumiu um papel importante no discurso oficial que, de acordo com a autora, estava bastante influenciado pelos Organismo Multilaterais, porém hibridizados, pois buscavam “compatibilizar demandas não somente diferentes, mas divergentes e até mesmo contraditórias colocadas por grupos e sujeitos envolvidos na luta por hegemonia na significação do currículo naquele contexto,” (CARDOSO, 2017, p.111).

Foi nos PCNs que as áreas de conhecimento passaram a integrar os componentes curriculares. No entanto, o conceito de área pareceu melhor empregado no caso dos Ensino Médio, mas bastante frágil no Ensino Fundamental, conforme pode-se verificar a partir do excerto abaixo:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a opção do termo “área” deu-se em função de que, no ensino fundamental, um tratamento disciplinar, entendido

como preponderantemente lógico e formal, distancia-se das possibilidades de aprendizagem da grande maioria dos alunos. Além disso, parte-se de abordagens mais amplas em direção às mais específicas e particulares. O tratamento dos conteúdos deve integrar conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos.

As áreas de conhecimento abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais são Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira, e encontram-se sintetizadas a seguir. Em todas, buscou-se evidenciar a dimensão social que a aprendizagem cumpre no percurso de construção da cidadania, elegendo, dessa forma, conteúdos que tenham relevância social e que sejam potencialmente significativos para o desenvolvimento de capacidades. (BRASIL, 1998, p.58)

O conceito é frágil porque, embora, por exemplo, a área de História possa integrar conhecimentos dos campos da Arqueologia, da Antropologia, da Sociologia e da Filosofia, só para citar algumas das possibilidades, é difícil que se desvincule a área de História do que tradicionalmente é entendido como a disciplina de História e, dessa forma, as possibilidades de integração tornam-se pouco evidentes diante do que foi historicamente constituído no campo das disciplinas escolares. Na prática, a disciplina e o professor ainda se encontram isolados, pois a integração não está evidenciada. A área continua sendo território da especialidade muito atrelada à disciplina científica de referência.

Quanto às condições de integração no Ensino Fundamental, a transversalidade apresentou-se como a proposta mais efetiva de integração nos PCNs. A transversalidade preconizava uma abordagem global dos conteúdos. De certa forma, é possível perceber que os temas transversais tinham como intuito cumprir no Ensino Fundamental o que se objetiva por intermédio da contextualização no Ensino Médio, isto é, uma abordagem que, esperava-se, aproximasse os conteúdos e procedimentos de situações circunjacentes às vivências dos estudantes partindo das teorias cognitivas que evidenciam a necessidade de aprendizagens significativas.

Considerando a dimensão política, os temas transversais têm/tiveram como finalidade a formação para a cidadania. Pretendeu-se que cada área do conhecimento possibilitasse o tratamento desses temas. Significou que cada área deveria assumir uma perspectiva ético-política no processo de ensino e aprendizagem mediada por essas temáticas. Os temas atravessam todas as áreas do conhecimento, funcionando como uma linha que conecta os conteúdos promovendo a ampliação e complexificação das discussões.

A integração via temas transversais pode também ser compreendida na ótica das necessidades de um mundo de economia global e da ideia de sociedade global muito difundida pelos organismos multilaterais:

A educação global propõe o ensino e a aprendizagem recorrendo ao trabalho nas salas de aula com unidades didáticas integradas, como: o ambiente, a energia, o racismo, os conflitos linguísticos, os direitos humanos, a alimentação, o desenvolvimento, a população... mas analisando tais conteúdos com uma visão internacionalista, vendo um mundo integrado por partes que interagem constantemente, como sistemas independentes. (SANTOMÉ, 1998, p.90).

Essa perspectiva encaminha o processo pedagógico em função de uma cidadania dirigida, isto é, que difunde valores e posturas pertinentes ao processo de produção capitalista. Os sujeitos discutiriam soluções pontuais e não estruturantes, como por exemplo, como reduzir os impactos ambientais por meio de pequenas atitudes, como a separação do lixo ou a redução do desperdício de água nos domicílios ou nos processos produtivos. A cidadania dirigida evita que as discussões se voltem para questões mais estruturais, como os custos ambientais e humanos do modo de produção capitalista. Podem também encaminhar para o esvaziamento das lutas sociais se temas como o da igualdade e dos direitos (de gênero, de orientação sexual, étnico-racial etc.) forem concebidos simplesmente como a conquista de espaço no mundo do trabalho e do consumo sem que se debata suas origens e relações como o modelo produtivo.

Considerando que transversalidade se associa ao desenvolvimento da cidadania, fica evidente que a eleição dos temas transversais pode resultar num processo de cidadania dirigida, no sentido que o que se espera em termos de cidadania esteja limitado por aceções autoritariamente prescritas que podem ser difundidas pelos documentos, pelos currículos e materiais didáticos. Sem, no entanto, perder de vista essas implicações, é interessante perceber que os temas eleitos (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo) podem ser apropriados pelos atores da educação em uma perspectiva emancipadora, o que os torna potencialmente promissores para o desenvolvimento do pensamento crítico que, se considerarmos a abordagem piagetiana que caracteriza parte do documento, sintoniza como o estágio de desenvolvimento moral da autonomia, apenas possível em condições de desenvolvimento do pensamento crítico, o que demanda experiências mais participativas. Assim, a possibilidade de

discussão dessas temáticas numa perspectiva crítica dependerá do grau de autonomia conquistado pelos professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Se por um lado percebemos com certo otimismo o possível tratamento mais autônomo dos temas transversais, é também preocupante perceber que esses temas sofreram um esvaziamento na BNCC (BRASIL, 2018), especialmente o da sexualidade, tema que tem sido alvo de restrições e ataques por parte de grupos conservadores. Por essa razão é sempre proveitoso lembrar que a BNCC não supera os documentos anteriores que continuam a balizar o ensino no Brasil. Se no âmbito da escrita dos documentos constituídos por iniciativa do Estado, que tende a criar seus mecanismos reguladores gerenciando disputas por hegemonia nos currículos e, nesse processo de buscar nos documentos anteriores o aporte para novas orientações seleciona, interpreta e acomoda os conteúdos dos textos anteriores de modo que caibam no que se pretende realizar em termos ideológicos; por outro lado, as escolas também têm força para realizar as acomodações conforme os princípios políticos e pedagógicos que caracterizam uma determinada comunidade escolar. Significa que, tudo o que foi selecionado ou silenciado pela BNCC pode, em certa medida, pode ser resgatado ou interpretado na escrita dos currículos de cada instituição num movimento de resistência e de assegurar conquistas anteriores.

Existe ainda a possibilidade de as escolas elegerem seus próprios temas transversais com base nas demandas locais, o que é ainda mais promissor, pois significa que a comunidade escolar trabalharia em torno de uma perspectiva política comum, isto porque a seleção de um tema exige debate sobre as intenções do projeto educativo.

Conforme se pode perceber, para o Ensino Fundamental, as possibilidades de integração a partir dos PCNs estão mais abertas às significações a serem constituídas pelas redes de ensino e escolas, visto que o tratamento dos temas transversais, e mesmo a eleição de novos temas, não foram rigorosamente balizados pela política.

Conforme evidenciamos anteriormente, para o Ensino Fundamental, o conceito de área é apresentado com certa fragilidade. Essa afirmação foi possível de ser realizada a partir da análise mais ampla do termo nos documentos. Desta análise, infere-se que a organização do currículo em 'áreas do conhecimento' parte da concepção de que algumas disciplinas já compartilham entre si conceitos e métodos. Significa que as condições de integração são dadas *à priori*, isto é, por elementos

próprios de cada disciplina, e a organização curricular tornaria essa integração mais evidente, tanto para professores, quanto para estudantes.

Pode-se dizer que, em termos didáticos, as áreas são um instrumento de uma integração que já por si só é viabilizada pelas características próprias de cada disciplina - seus conceitos e metodologias. Já em termos psicológicos, as áreas podem oferecer instrumentos para facilitar o processo de produção de entendimentos acerca do objeto de estudo.

De acordo com os PCNs, “a concepção da área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objeto de aprendizagem, favorecendo aos alunos a construção de representações sobre o que estudam.” (BRASIL, 1997, p. 44). Nos PCNsEM, as áreas do conhecimento alicerçam os currículos de modo mais eficaz, não necessariamente no sentido prático, visto que a integração exige, sobretudo, condições materiais para se realizar; mas quanto ao seu ordenamento no campo do currículo prescrito, a disposição dos componentes curriculares em áreas facilita a compreensão das possibilidades de integração:

A organização em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade. (BRASIL, 2000, p.18-19)

Cabe aqui dar ênfase ao termo tecnologia inserido na política curricular através dos PCNsEM. De acordo com Abreu (2002) a tecnologia também representa um esforço de integração numa associação entre teoria e prática, “a tecnologia é considerada um tema por excelência, pois permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho” (ABREU, 2002, p.78), significa que conhecimento tecnológico seria um saber-fazer. Nos PCNsEM, a tecnologia contribui para uma aprendizagem contextualizada:

A presença das TECNOLOGIAS em cada uma das áreas merece um comentário mais longo. A opção por integrar os campos ou atividades de aplicação, isto é, os processos tecnológicos próprios de cada área de conhecimento, resulta da importância que ela adquire na educação geral – e não mais apenas na profissional –, em especial no nível do Ensino Médio. Neste, a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho. (BRASIL, 2000, p. 93, destaque do autor).

A educação tecnológica pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos complexos mediante a associação entre ciência e tecnologia, unificando as dimensões entre teoria e prática. Nos PCNsEM, no entanto, a prática se sobrepõe à teoria e, de acordo com Lopes (2008), o tema da tecnologia tem função instrumental, ocupa-se do conhecimento enquanto mercadoria.

Nos PCNsEM foram eleitas como proposta de integração, as abordagens interdisciplinar e contextualizada, viabilizadas pelo desenvolvimento de competências.

Para compreender o conceito de interdisciplinaridade, recorreremos a Santomé, segundo o qual:

Implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais etc. (SANTOMÉ, 1998, p.73).

Como se vê, a interdisciplinaridade caracteriza-se por uma transferência de conceitos e métodos tão profunda que as disciplinas envolvidas se tornam interdependentes. Esse tipo de integração exige trabalho conjunto e constante. Já nos PCNsEM, a interdisciplinaridade se caracteriza pelo intercambio de conceitos e metodologias sem que cheguem a modificar as disciplinas:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2000, p.21).

Infere-se que não se trata de buscar nas disciplinas conceitos e métodos que contribuam para reelaborar os conceitos e procedimentos, o que até certo ponto é compreensível visto que este trabalho é próprio da pesquisa científica e tem caráter epistêmico. Por outro lado, abre-se mão de proporcionar aos estudantes de Ensino Médio a formação de iniciação científica, o que coaduna com as análises que denunciam a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual já na educação básica. De certa forma, a educação básica não é vista como um lugar de produção de saberes, mas de simples compreensão dos conceitos e das técnicas com a finalidade

de formar para a execução das atividades no contexto da produção capitalista, disso resulta a desvalorização da produção intelectual de estudantes e professores da educação básica.

Certamente um trabalho fielmente interdisciplinar no Ensino Médio só seria possível em condições de autonomia didático-pedagógica, isto porque não existe outra forma, que não seja na prática, de a interdisciplinaridade acontecer. Ocorre que a prática pode conduzir a caminhos diversos que fogem do controle das políticas e do currículo prescrito.

Ainda nos PCNsEM, a contextualização é outro princípio integrador também balizado pelo desenvolvimento de competências. Os contextos privilegiados são a cidadania e o trabalho:

Para concluir estas considerações sobre a contextualização, é interessante citar a síntese apresentada por Stein sobre as características da aprendizagem contextualizada: em relação ao conteúdo, busca desenvolver o pensamento de ordem superior em lugar da aquisição de fatos independentes da vida real; preocupa-se mais com a aplicação do que com a memorização; sobre o processo assume que a aprendizagem é socio-interativa, envolve necessariamente os valores, as relações de poder, a negociação permanente do próprio significado do conteúdo entre os alunos envolvidos; em relação ao contexto, propõe não apenas trazer a vida real para a sala de aula, mas criar as condições para que os alunos (re)experiem os eventos da vida real a partir de múltiplas perspectivas. (BRASIL, 2000, p.83)

Sobre o trabalho como princípio educativo, vale enfatizar um aspecto bem problematizado por Ramos, o de que “o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador” (RAMOS, 2006, p. 137). Na perspectiva do trabalhador, a escola é antes de tudo unitária, pois não se admite a separação entre trabalho intelectual e trabalho instrumental.

De acordo com Kuenzer (1989), esta é, sobretudo, uma questão política:

Daí a questão ser política, e não metodológica, por depender do tipo de homem que se pretende formar: o que domine apenas “formas de fazer”, e, portanto, submisso e dependente de especialistas que conceberão o trabalho externamente a ele, rebaixado à condição de mero executor. Ou o que domine os princípios teóricos e metodológicos que explicam suas ações instrumentais, de modo a dominar um trabalho em sua dimensão de totalidade e ao mesmo tempo exercer sua capacidade criativa. (KUENZER, 1989, p.24).

Se a ciência cada vez mais simplifica o trabalho, ainda mais urgente é a necessidade de formação científica sob o risco de maior afastamento entre o

trabalhador e os instrumentos de trabalho e, por essa razão, a aprendizagem que tem o trabalho como princípio educativo, precisa, ainda, ser histórico-crítica (KUENZER, 1998).

De fato, o desenvolvimento científico e tecnológico exige, tanto do ponto de vista do trabalhador, quanto do ponto de vista do capital, novas formas de apropriação de saberes. No entanto, na perspectiva do capital, esses saberes continuam instrumentais. O que nos permite inferir que nos PCNs o trabalho como princípio educativo é assumido na perspectiva do capital é, primeiro, o fato de que por meio do contexto do trabalho, espera-se que os estudantes compreendam o uso dos conhecimentos apreendidos em ocupações futuras, ou seja, é perceptível um certo utilitarismo no processo de contextualização desejado. É, ainda, evidenciado no documento que a aprendizagem contextualizada no contexto do trabalho tem origem:

[...] nos programas de preparação profissional, dos quais se transferiram depois para as salas de aula tradicionais. Suas características, tal como descritas pela literatura e resumidas por Stein, indicam que a contextualização do conteúdo de ensino é o que efetivamente ocorre no ensino profissional de boa qualidade: *Na aprendizagem situada, os alunos aprendem o conteúdo por meio de atividades, em lugar de adquirirem informação em unidades específicas organizadas pelos instrutores. O conteúdo é inerente ao processo de fazer uma tarefa e não se apresenta separado do barulho, da confusão e das interações humanas que prevalecem nos ambientes reais de trabalho.* (BRASIL, 2000, p.80, apud STEIN, 1998, destaque do autor).

Há ainda outro aspecto que coaduna para esse entendimento, o discurso justificador da proposta curricular que, conforme já havíamos discutido no tópico 3, relaciona as necessidades de mudanças na educação, às necessidades do mundo produtivo pautado especialmente por transformações tecnológicas, o que reforça a ideia de que por meio da educação básica, em especial no Ensino Médio, os indivíduos devem desenvolver as condições necessárias para a inserção na esfera da produção capitalista.

A aprendizagem contextualizada acaba sendo uma forma controlada de elaboração de significados atendendo às finalidades educativas hegemônicas. O contexto é o balizador das condições de desempenho das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes de forma que, consigam futuramente, transferir essas competências para contextos similares, isto é, do mundo produtivo (LOPES, 2002).

Nos PCNsEM, também são as competências e as habilidades as responsáveis em conectar as disciplinas de cada área. A integração entre áreas ocorre por meio de

três categorias pelas quais as habilidades e competências são organizadas: 1) investigação e compreensão: pela qual se desenvolve as capacidades de questionar os processos, construir hipóteses e elaborar respostas e soluções sobre os problemas; 2) representação e comunicação: que tem como finalidade desenvolver a capacidade de comunicação; 3) contextualização sócio cultural e histórica: que se dá na capacidade de interpretar os processos a partir da sua historicidade, como também de intervir nos processos com base nos seus impactos nos processos produtivos, na produção de conhecimento e na vida social (BRASIL, 2000).

De certa forma, cada uma dessas categorias representa, na concepção dos autores do documento, as contribuições de cada uma das áreas para o processo de ensino e aprendizagem. Pode-se dizer que se trata de uma concepção limitante de integração, pois possibilidades de integração entre os currículos ficam restritas ao desenvolvimento das competências previamente elencadas como fundamentais, conforme se observa no trecho em destaque:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. 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. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (BRASIL, 2000, p.11-12, grifo nosso).

Conforme se verifica, o documento justifica a eleição da pedagogia das competências inferindo que existe um entendimento geral, portanto legítimo, de que o desenvolvimento humano passa pelas demandas do mundo produtivo, nesse aspecto, o conhecimento tecnológico também é realizado mediante o desenvolvimento de competências exigidas na esfera produtiva.

Ramos (2006) analisou como a noção de competências ordena as relações de trabalho e as relações educativas. Primeiro, no que diz respeito às competências enquanto ordenadoras das relações educativas, Ramos (2006) evidencia as

dimensões psicológica e socioeconômica no desenvolvimento da Pedagogia das Competências. De acordo com autora, a origem da pedagogia das competências pode estar na pedagogia de domínio desenvolvida nos Estados Unidos nos anos 1960 que teve como base a psicologia construtivista e a demanda por eficiência na produção industrial. A partir desse núcleo, a pedagogia do domínio se difundiu na Europa como Pedagogia por Objetivo e Pedagogia Diferenciada:

Os principais problemas dessas teorias podem ser assim resumidos: a) reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade. (RAMOS, 2006, p. 227).

Mais tarde a noção de comportamento foi substituída pela de competência, no entanto, a segunda não supera necessariamente as dificuldades da primeira. Conforme assevera Ramos (2006), uma competência que delimita uma ação não especifica os saberes que devem ser adquiridos pelo estudante para que façam o que se espera deles.

No tocante das relações de trabalho, a autora evidencia que implica em reconfiguração dos “valores ético-políticos dos trabalhadores no processo permanente de adaptação à instabilidade social.” (Ramos, 2006, p.176). O desenvolvimento de competências no âmbito do trabalho amplia as oportunidades de empregabilidade tanto porque dizem respeito à capacidade de resposta dos indivíduos às demandas que se apresentam nos seus postos de trabalho, como também de realocação do trabalhador dentro das empresas, entre diferentes empresas ou para o subemprego, isto é, atua como mecanismo de adaptação ante às instabilidades sociais próprias do modo de produção capitalista atual (Ramos, 2006). Contudo, o desenvolvimento de competências não é garantia de empregabilidade, visto que isso depende de condições objetivas e não subjetivas, todavia, ideologicamente, transfere a responsabilidade para os indivíduos.

O desenvolvimento de competências é um processo permanente. As competências não são, no âmbito das relações de trabalho, fixas, visto que o rápido desenvolvimento tecnológico demanda a constante atualização dos saberes:

A competência passa a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação/profissão. Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado (no máximo, pode ser desenvolvido), as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. Significa dizer que uma gestão fundada na competência encerra a ideia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional. (RAMOS, 2006, p.194).

As competências profissionais são de tipos variados e diferentes autores elaboram diferentes classificações: técnicas, sociais, subjetivas, metódicas, intelectuais, comportamentais, etc. (RAMOS, 2006). A autora supracitada demonstra ainda que as diferentes classificações têm relação com a concepção dos quatro saberes difundidos pela UNESCO – saber aprender; saber fazer; saber ser; saber conviver. No que diz respeito às relações educativas:

A legislação educacional tem-se utilizado primordialmente da seguinte classificação formulada pela OIT: competências básicas, genérica e específicas. A dimensão técnica da competência é predominante. Por exemplo, as competências básicas, compreendidas como resultado da educação básica, referem-se a habilidades tais como leitura, escrita, comunicação oral, matemática básica, dentre outras. As competências genéricas referem-se a comportamentos profissionais próprios de desempenhos em diferentes setores ou atividades e usualmente relacionados com a interação com tecnologias mais gerais. É o caso, por exemplo, de saber operar equipamentos, ferramentas e processos, ou competências como a negociação, o planejamento, o controle e a interação com clientes. As competências específicas são aquelas diretamente relacionadas com o exercício de ocupações concretas, não sendo facilmente transferíveis de um a outro âmbito profissional. É o caso de competências relacionadas à operação de máquinas de controle numérico, acompanhamento de pacientes, elaboração de estudos financeiros. (RAMOS, 2006, p.190).

O desenvolvimento de competências, na concepção apresentada nos PCNsEM, articula-se, em especial, com a premissa do aprender a aprender, conforme se averigua no documento destinado à área de Ciências Humanas e suas tecnologias.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o desenvolvimento de competências básicas constitui um princípio de caráter epistemológico, referido no aprender a conhecer, que vem somar-se aos princípios filosóficos, já apontados. (BRASIL, 2000, p. 11).

A necessidade de aprendizagem permanente é justificada pela complexidade dos processos no mundo contemporâneo e velocidade das transformações científico-tecnológicas, com base na ideia de que o conhecimento é provisório, visto que o

processo de reconstrução do conhecimento por parte dos estudantes leva sempre à uma aproximação e não ao conhecimento correto.

Se não é o conhecimento constituído no processo de aprendizagem que tem importância, a finalidade do processo passa a ser as capacidades de aprendizagem desenvolvidas pelo estudante. É verdade que o ensino não deve ser conteudista e muito menos pautado na simples memorização, mas não se deve reduzir a importância dos conhecimentos historicamente constituídos, visto que é na escola que as pessoas têm a oportunidade de conhecer o que se foi produzido cientificamente e filosoficamente; é, apoiados nesses conhecimentos, que partimos para construir outros conhecimentos, especialmente se partirmos de uma percepção dialética, a partir da qual é possível compreender as contradições inerentes que desencadeiam em mudanças. O conhecimento escolar não deve ser reduzido a mera instrumentalização sob o risco de se converter em um processo de alienação através do qual os indivíduos perdem de vista que a produção de conhecimento é um empreendimento coletivo do qual todos podem participar; do contrário, as práticas escolares reafirmam a separação entre os que pensam e os que executam.

Com a intenção de orientar a construção de currículos mais integrados, foram divulgados em 2002 os PCNs+EM um conjunto de orientações complementares aos PCNsEM. O material é composto de três volumes, um para cada área do conhecimento. Na perspectiva dos autores dos documentos, as disciplinas de cada área compartilham entre si conceitos estruturadores, conforme é possível verificar no excerto extraído do documento da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias:

Dessa forma, reafirmamos que, quando falamos em conceitos estruturadores de uma determinada área, estamos nos referindo aos conjuntos de representações do real que caracterizam, em termos básicos, determinada área e a diferença de outras. E para que possamos identificar quais conceitos são estruturadores de uma dada área, é necessário, como fizemos acima, estabelecer qual o seu objeto central. Dele derivam as demarcações que irão nos fornecer as referências para determinar, ainda que de forma incompleta, os pilares conceituais de uma área. (BRASIL, 2002, p.24).

Esperava-se que esses conceitos viabilizassem a integração entre essas disciplinas de modo transversal. Nos PCNs+EM (BRASIL, 2002), a integração curricular tem como objetivo o desenvolvimento de competências com vistas a proporcionar a autonomia intelectual dos educandos. O documento sugere a seleção dos conteúdos a partir do seu potencial de integração do ponto de vista das

competências a serem desenvolvidas e de aspectos teóricos e metodológicos relativos a cada disciplina. Conhecimentos e competências são concebidos como “instrumentos para a vida”. Uma competência implica conhecimento conceitual e prático. São exemplos de competência gerais a serem desenvolvidas por meio das disciplinas: informar e informar-se, comunicar-se, expressar-se, argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências, apontar contradições, fazer uso adequado de diferentes nomenclaturas, de diferentes códigos e de diferentes meios de comunicação.

Percebe-se a ênfase dada aos comportamentos, o que mais uma vez aponta para o que asseveramos anteriormente, diante da impossibilidade de se oferecer um conhecimento em sintonia com as necessidades do mercado, cabe à escola formar indivíduos nos termos do comportamento desejado no contexto da produção capitalista.

Em relação aos aspectos socioeconômicos da Pedagogia das Competências, Ramos (2006) discute a constituição de um novo profissionalismo marcado pelas ideias de flexibilidade e autonomia, como também pelo ideal liberal do individualismo. Caberia então à escola formar a personalidade dos sujeitos a partir do desenvolvimento de competências cognitivas e socioafetivas que possam ser transferidas para as situações práticas do trabalho (RAMOS, 2006). As competências comportamentais são, por sua vez, mais facilmente transferíveis para situações diversas, o que explica o espaço que ocupam na proposta dos PCNs+EM, como também dizem sobre as finalidades educativas delineadas pelo documento.

Quanto ao aspecto didático, no conjunto dos PCNs+EM (BRASIL, 2002), enfatiza-se que as aulas deveriam ser menos centradas no professor e mais centradas nos alunos que no processo de aprendizagem deveriam mobilizar conceitos e procedimentos próprios de uma disciplina para resolver problemas. Significa que a integração das disciplinas de uma área exige o desenvolvimento de uma prática docente comum. Não significa, no entanto, que os professores trabalhariam juntos discutindo suas práticas e elaborando conjuntamente os planejamentos, atividade desnecessária na medida em que os documentos orientadores já determinam os conteúdos, conceitos e metodologias. Em outras palavras, a possibilidade de integração foi delimitada nos documentos orientadores, cabendo aos professores operacioná-las.

Com as mudanças no cenário político que levaram candidatos do Partido dos Trabalhadores à presidência, o trabalho como princípio educativo e a superação da dicotomia entre educação geral e educação profissionalizante voltaram a ter espaço nas disputas por significantes no currículo. No entanto, de acordo com Cardoso (2017), o cenário era de disputa:

(...) a permanência de sujeitos e grupos que dominaram a cena política no período anterior não eliminava os conflitos e disputas movidas por interesses e demandas divergentes das novas significações disputadas para a política curricular naquele novo contexto. Esses sujeitos estavam presentes na própria estrutura do Ministério da Educação, no Conselho Nacional de Educação (que por meio de alguns dos seus representantes mantinha relações de afinidade com os interesses de sistemas privados de educação profissional que se fizeram presentes no debate, sobretudo, o Sistema “S”), nas comunidades epistêmicas nacionais e internacionais que permaneciam influenciando a produção da política curricular e disputando suas orientações e ideias. (CARDOSO, 2017, p.129).

Ainda segundo a análise de Cardoso (2017), a integração no texto das DCNsEM possui um significante vazio, isto porque ao tentar comportar diferentes concepções, não conseguiu representar plenamente nenhuma das demandas disputadas. Essa perspectiva coaduna com o que identificamos quanto à concepção do trabalho como princípio educativo nas DCNsEM (2013), pois duas concepções conflitam entre si; a primeira de caráter mais crítico assevera que:

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

[...] Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. (BRASIL, 2013, p.163).

Tal perspectiva coaduna com o ideal de uma educação mais emancipadora pela qual os estudantes compreendem-se como sujeitos históricos e apropriam-se do conhecimento enquanto produto humano, o que é completamente contrário à uma educação alienante na qual não se evidencia a relação entre os seres humanos e o produto do seu trabalho.

Se pela educação for possível aos estudantes produzirem o entendimento de que são os homens e as mulheres que, pelo seu trabalho produzem ciência e tecnologia, é possível pensar em formas éticas e sustentáveis de se produzir ciência e tecnologia, isto porque, um conhecimento que aproxima os indivíduos do produto do seu trabalho, discutindo as finalidades e a função social desse trabalho, favorece a compreensão crítica do paradigma produtivo. Mas, se pelo contrário, homens e mulheres forem desapropriados da sua produção técnica e intelectual, perde-se de vista a dimensão ética do trabalho e da produção de conhecimentos, pois a discussão sobre quem produz, como produz e por quais razões produz, tornam-se abstrações, contribuindo para que o desenvolvimento desses saberes continue à serviço do capital e não das pessoas.

No entanto, essa concepção inicial do trabalho como princípio educativo conflita com outra concepção também presente no texto, muito mais próxima da concepção apresentada nos PCNsEM:

Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. (BRASIL, 2013, p.163).

Essas duas concepções abrem margem para diferentes abordagens, a segunda pode encaminhar para um tratamento meramente técnico dos conhecimentos no contexto do trabalho, isto é, pode-se discutir o uso de conhecimentos da Química em um segmento da indústria, ou da Biologia em uma dada profissão, isso como um saber que vai qualificar para o trabalho, cuja apropriação pelos estudantes contribuiria para a sua inserção no universo da produção capitalista, sem que, no entanto, se questione esses processos e tecnologias - se são éticos ou se são sustentáveis.

O conjunto das DCNs são de extrema importância neste estudo, porque estabelecem as diretrizes para a formulação de uma base curricular comum para a educação básica no país. De modo geral, percebe-se que as possibilidades de integração são mais abertas e devem ser discutidas pelas escolas porque implicam não apenas sobre o trabalho pedagógico, mas também “a gestão administrativo-

acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição” (BRASIL, 2013, p.27). Assim, o documento cita as diferentes possibilidades de integração dos conhecimentos (pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar), enfatizando que elas devem ser articuladas às áreas de conhecimento evitando-se a dispersão.

Seguindo o entendimento apresentado por Santomé (1998), as DCNs evidenciam o caráter epistemológico das abordagens pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. No caso da pluridisciplinaridade, disciplinas próximas dadas suas características, comunicam-se possibilitando a troca de informações, sem que exista modificações no interior de cada uma (SANTOMÉ, 1998).

Embora os documentos analisados não tenham privilegiado nomeadamente a abordagem pluridisciplinar, é possível perceber que, a organização em áreas de conhecimento pode mais facilmente encaminhar a esse tipo de trabalho, especialmente porque sem que haja de fato condições de planejamento entre os professores devido a evidente precarização de trabalho dos professores nas escolas brasileiras (que não dispõem de tempo e de recursos para elaborar projetos comuns), a transposição dos conceitos e metodologias entre as disciplinas fica prejudicada. No âmbito do trabalho escolar:

Uma estratégia de ensino e aprendizagem que adote esta perspectiva pluridisciplinar permite que os alunos realizem mais facilmente operações de transferência de conteúdos e procedimentos, embora neste caso a intercomunicação se circunscreva a situações e fenômenos com certa semelhança. [...] Os alunos e alunas têm mais possibilidade de enfrentar situações mais próximas à vida cotidiana; ao poderem se basear em contextos mais amplos do que os permitidos pelo estudo de apenas uma disciplina, as exemplificações podem servir melhor como alimento da curiosidade. (SANTOMÉ, 1998, p.72).

A abordagem interdisciplinar, conforme já discutido anteriormente, representa um nível maior de transposição de conceitos e métodos entre as disciplinas com a intenção de analisar um dado objeto ou solucionar determinados problemas. Na concepção dos autores das DCNs:

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico,

embora sejam ainda recursos que vêm sendo utilizados de modo restrito e, às vezes, equivocados. A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (Nogueira, 2001, p. 27). Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo. (BRASIL, 2013, p.28).

Na concepção de interdisciplinaridade dos autores das DCNs, os métodos de diferentes disciplinas são requeridos para a produção de entendimentos acerca de um tema trabalhado por meio de projetos temáticos. Neste caso, o conhecimento de cada disciplina é transversal e não o tema, como no caso do trabalho transversal proposto nos PCNs para o Ensino Fundamental. A interdisciplinaridade corresponde à dimensão epistemológica e a transversalidade corresponde à dimensão didático-pedagógica. Partindo da construção do conceito de transversalidade nos documentos analisados, infere-se que é uma alternativa metodológica que busca oferecer recursos para a integração no âmbito da educação básica, visto que o caráter epistemológico da interdisciplinaridade não se ajusta ao tipo de aprendizagem desenvolvido no âmbito deste nível de ensino.

Por fim, mesmo que a abordagem tenha sido apenas citada nas DCNs, sem que tenha sido objeto de aprofundamento, cabe explicar que a transdisciplinaridade corresponde ao nível mais elevado de transposição de conceitos e métodos entre as disciplinas, resultando em unidade epistemológica e até formação de macro disciplinas (SANTOMÉ, 1998).

A contextualização também é citada como prática que possibilita a integração entre os conhecimentos. Diferentemente da abordagem dos PCNs, na qual o contexto era dado pelas categorias cidadania e trabalho, nas DCNs, o contexto é dado pelas vivências dos alunos, de modo que estudante consiga atribuir significados aos conteúdos escolares. Essa perspectiva sinaliza para a valorização dos saberes dos estudantes que pode estar associada a uma perspectiva mais crítica sobre o sujeito que aprende, o que sugere processos conflituosos de acomodação no texto político.

Ramos (2006) chama atenção para alguns riscos desse tipo de abordagem, primeiro, no que diz respeito a enfrentar os equívocos do senso comum e as limitações de modelos restritos de compreensão e explicação da realidade; outro ponto levantado pela autora “é considerar a existência de uma continuidade e de uma

equivalência entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico e de ser possível passar de uma para outra sem rupturas.” (RAMOS, 2006, p 142). Ainda em diálogo com Ramos (2006), é pertinente refletir sobre as intenções do projeto educativo na perspectiva da classe trabalhadora, o que nos leva a defender que se evite que a educação se torne um projeto individual e o processo de aprendizagem seja meramente subjetivo no sentido de satisfazer apenas os entendimentos e perspectivas subjetivas que, primeiro, não dialogam com o saber científico e, segundo, isolam as pessoas prejudicando a formulação de um projeto social coletivo.

Em síntese, a integração curricular aparece nos documentos analisados como alternativa para solucionar o problema da atribuição de sentidos para os conhecimentos escolares, o que parece desencadear em um grande paradoxo no âmbito da BNCC que propõem um conjunto de conhecimentos fixos concebidos como essenciais. Como fazer com que esses conhecimentos tenham significado para alunos que experimentam realidades tão diferentes? Avançando na reflexão, se admitirmos que o currículo enquanto um projeto do Estado que atente às demandas do capital em crise, é razoável reconhecer que as expectativas do mundo capitalista talvez se afastem das expectativas dos sujeitos no seu processo de escolarização. Não somente das suas expectativas, mas possivelmente da sua percepção de mundo.

4.3 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA BNCC

Fica evidente a partir de Santomé (1998), que a integração é forte quando a transposição dos conceitos e métodos produzem algo novo. Depreende-se então que a política pode ampliar ou estreitar as possibilidades de integração. Proposições curriculares muito fechadas agem de modo prejudicial às possibilidades de integração, isto porque restringem as possibilidades de construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Uma integração curricular forte parece exigir maior autonomia dos professores e estudantes e, ao contrário do que possa parecer, não sugere o afastamento do conhecimento científico privilegiando as construções próprias dos estudantes em detrimento do conhecimento historicamente constituído; pelo contrário, consiste, sobretudo, em viabilizar uma educação pela qual estudantes e professores apropriem-se do conhecimento científico de tal forma que consigam perceber-se como produtores de conhecimento e em condições de elaborar proposições, investigar e questionar o conhecimento com base no próprio

conhecimento científico, evidenciando suas contradições e reconhecendo potencialidades metodológicas exequíveis no contexto escolar.

Conforme demonstraremos nas linhas que seguem, a integração curricular tem função importante na BNCC e perpassa os dois níveis de ensino analisados. No entanto, da análise do documento infere-se que a transposição dos conceitos e métodos deve acontecer pelas vias abertas e pavimentadas pela política, o que acaba por enfraquecer as possibilidades de integração entre as disciplinas/componentes curriculares por impor restrições ao trabalho realizado por professores e alunos no espaço escolar.

Ao analisar as possibilidades de integração curricular na BNCC, buscou-se pensar sempre a partir das condições práticas de sua realização com atenção ao trabalho docente. Evidentemente essas condições podem variar, considerando a diversidade e as desigualdades das escolas brasileiras, de modo que alguns aspectos podem se apresentar com maior ou menor força nessas diferentes realidades.

Por meio da BNCC (2018) sugere-se variadas estratégias de integração curricular, no entanto, todas elas articulam-se à Pedagogia da Competências, categoria estruturante do currículo proposto. As competências são valorizadas por serem potencialmente transferíveis para variadas situações, o que confere sentido utilitário aos conhecimentos desenvolvidos no âmbito escolar.

Conforme discutido, a Pedagogia das Competências ganhou espaço na política curricular brasileira com os PCNs. É notório que naquele momento realizou-se o esforço de combinar discursos dos campos da psicologia e da pedagogia para justificar as novas orientações. Já na BNCC (2018) a constituição discursiva de justificação e busca por legitimação foi menos preocupada em articular argumentos de caráter científico:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, a sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p.13).

A estratégia discursiva utilizada é menos elaborada na direção que dispensa os argumentos científicos. Infere-se que os autores do documento partem da pretensa de que já existe consenso sobre o tema e não há mais o que ser discutido ou construído. Os autores do documento apoiam-se em um estudo realizado em dezesseis das vinte e sete unidades da federação que, de acordo com o exposto no documento, indica que dez unidades apresentaram algum tipo de referência à Pedagogia das Competências (BRASIL, 2018).

Além disso, recorrem aos discursos hegemônicos construídos no âmbito dos Organismo Multilaterais para fortalecer a ideia de que a escolha está alinhada ao que vem sendo discutido em âmbito internacional. Omite-se e desconsidera-se o volume de estudos que apontam as contradições dessa Pedagogia. Sem reservas, os autores da BNCC deixam também evidente a adequação da educação pretendida no Brasil aos parâmetros avaliadores e reguladores formulados pelos Organismo Multilaterais. Mais uma vez os autores operam pela omissão acerca das discussões sobre os reais impactos dessas orientações hegemônicas sobre a educação nos diferentes países.

Na BNCC propõe-se uma organização curricular estruturada a partir do conjunto das competências a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. As competências gerais desdobram-se em competências específicas de cada uma das áreas do conhecimento que, por sua vez, desdobram-se em habilidades a serem desenvolvidas no âmbito das áreas e/ou dos componentes curriculares.

As habilidades são na BNCC os conhecimentos essenciais que deverão ser desenvolvidos pelos estudantes de todo país. Ramos (2006), a partir de Perrenoud (1999), explica que as habilidades correspondem ao saber-fazer e não necessariamente requerem o entendimento dos processos pela prática. As habilidades na BNCC são de dois tipos: gerais, como selecionar e comparar informações e; específicas, diretamente ligadas aos procedimentos próprios de uma disciplina, como calcular a probabilidade de eventos ou identificar os diferentes usos do solo (BRASIL, 2018).

Por sua vez, estas competências e habilidades se alinham às áreas do conhecimento (Quadro 2) que reúnem os componentes curriculares sob a justificativa de contribuir para que exista comunicação entre eles. No Ensino Fundamental

Anos Finais, verifica-se que as disciplinas escolares tradicionais ⁵, ficaram preservadas, apenas não sendo obrigatório o Ensino Religioso e no Ensino Médio “as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela.” (BRASIL, 2018, p.469-470).

Quadro 2- Áreas de conhecimento e componentes curriculares na BNCC

Nível	Área de conhecimento	Componentes curriculares	Observações
Ensino Fundamental – Anos Finais (6º, 7º, 8º e 9º ano)	Linguagens	Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa	Obrigatório
	Matemática	Matemática	Obrigatório
	Ciências da Natureza	Ciência	Obrigatório
	Ciências Humanas	História e Geografia	Obrigatório
	Ensino Religioso	Ensino Religioso	Não obrigatório
Ensino Médio (1º 2º e 3º ano)	Linguagens e suas Tecnologias	Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa	Todos os componentes são obrigatórios no nível, mas apenas Língua Portuguesa é obrigatória nos três anos
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	Obrigatório nos três anos
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia, da Física e da Química	Obrigatórios no nível médio, mas não necessariamente nos três anos
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia, Geografia, História e Sociologia	Obrigatórios no nível médio, mas não necessariamente nos três anos

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

De acordo com Lopes (2008), as disciplinas escolares estão, muitas vezes, ligadas à uma ou mais disciplinas acadêmicas de referência, o que lhes garante prestígio e permanência. No entanto, as disciplinas escolares têm constituição e epistemologia própria, especialmente porque o conhecimento escolar tem finalidades específicas e, acrescentamos com vistas ao que já debatemos previamente, são

⁵ A opção pelo termo “tradicionais” diz respeito inicialmente ao fato de comporem o Currículo escolar há algum tempo, tendo sido já fixadas na política desde a LDB, embora, o Ensino Religioso na BNCC tenha sido objeto de discussão e disputa. Outro ponto de relevância, diz respeito à consolidação dessas disciplinas no campo acadêmico, o que nos permite dizer que já têm uma tradição que confere a elas certo prestígio. Nesse aspecto, pode-se citar a disciplina de Filosofia que, embora no âmbito da educação básica brasileira tenha sido sistematicamente ameaçada, no campo acadêmico tem longa tradição. Ainda cabe discutir o prestígio dos conhecimentos próprios dessas disciplinas partindo do conceito de tradição seletiva (APPLE, 2006), de forma que se torna relevante pensar que o maior ou menor prestígio dessas disciplinas no contexto da educação básica, constituiu-se ao longo de disputas por hegemonia no currículo.

produzidas no contexto de disputas por hegemonia. Significa que o prestígio das disciplinas se constitui também em relação às finalidades de cada uma no contexto dessas disputas. Conforme discutimos, o consenso acerca da relevância de determinados tipos de conhecimento e sobre como devem ser mobilizados no contexto escolar, podem caracterizar um recurso ideológico (APPLE, 2006).

Para cada área do conhecimento foi fixado, na BNCC (2018), um conjunto de competências, assim como para cada componente curricular. Para o Ensino Fundamental - Anos Finais, foram especificadas as habilidades que devem ser desenvolvidas a partir de cada componente curricular em articulação com as competências da área e do componente curricular. Já para o Ensino Médio, foram relacionadas as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada uma das áreas, visto que os componentes curriculares não são necessários na organização curricular desse nível de ensino, com exceção de Língua Portuguesa, para o qual foram fixadas as habilidades específicas a serem desenvolvidas. Destaca-se ainda a peculiaridade dos componentes curriculares de Ciências e Ensino Religioso que se constituem também como áreas no Ensino Fundamental - Anos Finais e, Matemática, a qual constitui-se como Área de Conhecimento, tanto no Ensino Fundamental (Área de Matemática), como no Ensino Médio (Área de Matemática e suas Tecnologias)

No que diz respeito ao Ensino Fundamental - Anos Finais, a integração entre os componentes de cada área foi constituída mediante um conjunto de competências que se articulam às habilidades a serem desenvolvidas ao longo desse nível de ensino.

Quadro 3- Possibilidade de integração entre Geografia e História

Competência da área de Ciências Humanas	
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BRASIL, 2018, p.354).	
Habilidade a ser desenvolvida na disciplina de Geografia no 7º ano.	Habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de História no 7º ano.
(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais. (BRASIL, 2018, p.387).	(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos. (EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática). (BRASIL, 2018, p. 423).

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Conforme o exemplo no Quadro 3, a competência geral da área está relacionada aos conceitos e procedimentos próprios dos dois componentes curriculares que compõem a área de Ciências Humanas, significa que a possibilidade de transferência dos conceitos e metodologias é disposto *à priori*. Esse tipo de integração dos currículos não exige, necessariamente, o trabalho conjunto entre os professores de cada um dos componentes curriculares, visto que a comunicação acontece via conceitos e métodos comuns, cabendo mais ao estudante estabelecer a relação. A integração acontece, nesse caso, a partir do componente curricular e do professor, não sendo necessário que o professor tenha conhecimento sobre os conceitos e metodologias próprios dos demais componentes curriculares que compõem a área, visto que foi elencado o que é comum entre os componentes da área.

É possível que, ao perceber disparidades nas abordagens de cada professor, o estudante mantenha a territorialização dos conhecimentos e metodologias como um mecanismo de recompensa, no sentido de, no âmbito da avaliação, atender aos critérios delimitados por cada professor em cada uma das disciplinas. O estudante dos anos finais do Ensino Fundamental, embora tenha condições de relacionar e redimensionar o objeto de aprendizagem a partir das habilidades desenvolvidas nos dois componentes curriculares, considerando a perspectiva piagetiana, apenas terá segurança para realizar esse trabalho em condições de valorização das construções que faz com base nos conhecimentos aprendidos, o que exige condições de autonomia.

Uma abordagem comum não significa necessariamente trabalho curricular integrado. Em termos de estruturação curricular, a possibilidade de integração é fraca, pois apenas é realizado por parte dos componentes curriculares o uso comum dos procedimentos, ou seja, a abordagem é comum, mas não existe o exercício da troca e da construção conjunta, pois a integração ainda ocorre nos territórios das disciplinas/componentes curriculares.

Não significa que podemos cravar que por si só a BNCC restringe a possibilidades de integração, pois não se pode negligenciar a dimensão prática do currículo. Na prática, existe a possibilidade de fortalecimento dessa integração mediante o trabalho conjunto de professores, o que demanda condições reais de reunirem-se para discutirem suas práticas e elaborarem estratégias que facilitem a transposição dos conceitos e metodologias. Por outro lado, não é coerente admitir

precipitadamente que implica em equilíbrio entre o prescrito e o praticado, pois a perspectiva teórica adotada nos leva a questionar as condições reais de uma prática integradora.

Isso esbarra nas precárias condições de trabalho dos professores brasileiros que atuam em diferentes escolas e dispõem de pouco tempo remunerado de planejamento. Os dados coletados pelo censo escolar de 2019 nos dão a dimensão das dificuldades mencionadas. O Indicador de Regularidade Docente (IRD) (INEP, 2019a), que tem por finalidade avaliar a permanência do corpo docente nas escolas de Educação Básica ao longo de cinco anos (2015 a 2019) aponta que, numa variação de 0 (baixa regularidade) a 5 (alta regularidade), a permanência dos professores em uma mesma escola ainda é baixa, situação que se agrava em Santa Catarina em comparação com o contexto nacional (Quadro 4):

Quadro 4- Índice de Regularidade Docente (IRD)

Percentual de escolas segundo faixa do IRD				
Unidade geográfica	Baixa Regularidade 0 – 2	Média Baixa 2 - 3	Média Alta 3 – 4	Alta 4 - 5
Brasil	11,1	36,2	47,4	10,1
Santa Catarina	23,4	51,4	22,4	2,5

Fonte: Dados INEP (2019). Elaborada pela autora (2020)

O relatório de 2019 não especifica o panorama no contexto dos diferentes níveis de ensino, mas devido ao caráter do trabalho nos níveis do Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio, nos quais o professor trabalha em diferentes turmas e turnos, é provável que os índices sejam ainda mais irregulares, visto que os dados do censo escolar de 2019 indicam que o percentual de esforço docente é maior nesses níveis. O Índice de Esforço Docente considera o número de escolas em que o professor atua, o número de turnos nos quais trabalha e o número de alunos que atende em uma escala que varia entre nível 1 (baixo esforço) e nível 6 (alto esforço):

Quadro 5- Índice de Esforço Docente

Percentual de docentes por nível de esforço docente no Brasil						
Etapa de ensino	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Ensino Fundamental – Anos Finais	5,5	15,1	24,8	39,6	10,1	4,9
Ensino Médio	1,0	9,7	25,4	43,0	14,0	6,9

Fonte: Dados INEP (2019). Elaborada pela autora (2020)

Com o Quadro 5, é possível notar a concentração de professores na condição de níveis 3- docente que, em geral, tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa, e de nível 4- docente que, em geral, tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas (INEP, 2019b).

O volume de trabalho e o baixo tempo de permanência dos professores em uma mesma unidade escolar implicam em dificuldades para o desenvolvimento de trabalho coletivo e de integração curricular. O esforço por práticas realmente integradoras não se encerra nos documentos orientadores, mas se expande ou se limita nas condições materiais para a sua realização. Se não houver por parte do Estado o esforço em melhorar as condições de trabalho docente, a integração curricular será precária. Como exemplo, podemos citar que para a elaboração de um planejamento integrador na área de linguagens, seria necessário reunir um grupo de pelo menos quatro professores que dispusessem de tempo comum e regular de discussão e planejamento, visto que reuniões esporádicas não produziram o efeito esperado. O processo de desenvolvimento do trabalho integrado pode ser bastante longo, a começar pela aproximação do grupo, de modo que cada um possa conhecer o trabalho do outro até que, finalmente, se tenha o conhecimento mais consistente dos procedimentos e conceitos das outras áreas ou disciplinas, condição que amplia e fortalece a integração dos conhecimentos (SANTOMÉ, 1998).

Há ainda o isolamento evidente dos componentes de Matemática, Ciências e Ensino Religioso. É inequívoco que devido suas características, esses componentes, que também se constituem como áreas, incorporam conceitos e procedimentos de outras disciplinas ou áreas. Ciências, por exemplo, incorpora conhecimentos de diversas disciplinas acadêmicas de referência, como Biologia e Química (LOPES, 2008); Ensino Religioso pode incorporar conhecimentos de Ética e Filosofia. No entanto, não podemos deixar de pensar que o professor se encontrará isolado no contexto escolar se não houver espaço de diálogo e planejamento com outros professores, de forma que as disciplinas escolares sejam, apesar de integradoras do ponto de vista das disciplinas acadêmicas de referência, demasiadamente territorializadas no contexto escolar.

Nesse aspecto, é pertinente questionarmos se a integração das disciplinas acadêmicas no contexto das disciplinas escolares, é suficiente para a promoção de práticas integradoras. Entendemos que não, pois do ponto de vista do estudante, é

relevante que a aprendizagem garanta a consciência de que se está mobilizando conceitos e procedimentos diversos que têm origem em outras áreas ou disciplinas, isso porque possibilita que o conhecimento seja historicizado e discutido na perspectiva das suas possibilidades, limites e contradições.

No que diz respeito à prática pela qual o estudante se verá articulando os diferentes métodos para produzir conhecimentos sobre um dado objeto de aprendizagem, é importante que tenha consciência que são métodos diversos que podem ser aplicados em contextos diversos, o que implica refletir sobre as possibilidades do próprio conhecimento. Em outras palavras, significa ter entendimento do que é fazer ciência. Asseveramos que a prática precisa acontecer com embasamento teórico evidente, o que qualifica a mobilização dos conceitos e procedimentos por parte do estudante, deixando de ser apenas instrumental, alcançando a dimensão crítica.

Do ponto de vista do professor, a possibilidade de encontro e articulação com os demais professores é essencial para a sua formação profissional e para o fortalecimento de práticas pedagógicas comuns e, além disso, para o fortalecimento das relações de classe. Não podemos deixar de pensar que a fragmentação dos professores e do seu trabalho acaba por ser providencial no processo de alienação do trabalho docente.

Ainda sobre o 'isolamento' de disciplinas que sozinhas constituem-se em áreas, esta é uma discussão que exige algumas problematizações, primeiro porque o prescrito não é determinante, mas influente - a prática pode acomodar, recontextualizar ou ainda rejeitar, não a totalidade do que foi prescrito, mas parte significativa. Outro ponto de inflexão diz respeito às possibilidades de integração entre as áreas, o que é possível identificar a partir da análise das competências de cada área, como o exemplo abaixo extraído do conjunto de competências da área de Matemática para o Ensino Fundamental:

4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes. (BRASIL, 2018, p. 267).

O desenvolvimento da competência acima depende de articulações com outras áreas do conhecimento, como linguagens, ou ainda, com disciplinas como Ética. A

verdade é que não existe conhecimento passível de ser isolado. Em certa medida a integração sempre acontece. O que se vê é que existe a possibilidade de articulações mais amplas para a elaboração de currículos de fato integradores, cuja efetividade dependerá das condições práticas.

Embora exista a possibilidade de práticas mais integradoras, em termos de estruturação, a possibilidade de integração parece localizar-se enquanto empreendimento a ser realizado a partir de um único professor. Isso é limitante, primeiro porque fica-se à mercê das condições individuais do professor, que são variáveis, mas que implicam também em pensar a formação docente no contexto das políticas neoliberalizantes.

Ainda sobre o isolamento do professor, ele estreita a possibilidade de formação coletiva entre os professores. Em termos de prática, a integração é fraca se não envolve diferentes profissionais e diferentes perspectivas.

Quanto ao Ensino Médio, para cada uma das áreas do conhecimento foi delimitado um conjunto de competências que desdobram-se em um conjunto de habilidades próprias de cada área e não mais dos componentes curriculares como no caso do Ensino Fundamental – Anos Finais, com exceção do componente de Língua Portuguesa, para o qual foram indicadas um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas articuladas às competências da área, mas estruturadas a partir do contexto dados pelos campos de atuação social: vida pessoal, artístico literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública (Quadro 6).

Quadro 6- Número de competências e habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio

Área do Conhecimento	Competências	Habilidades
Linguagens e suas tecnologias	7	28
		54 - Língua Portuguesa
Matemática e suas tecnologias	5	43
Ciências da Natureza e suas tecnologias	3	26
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	6	32

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

No Ensino Médio a organização curricular preserva as áreas, não necessariamente os componentes curriculares. O que deve ser garantido é o conjunto de competências e habilidades de cada uma das áreas. Conforme especificado na

resolução do CNE que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, no seu Art. 17, explica que:

§ 7º As áreas do conhecimento podem ser organizadas em unidades curriculares, competências e habilidades, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização. (BRASIL, 2018, p.10)

O Novo Ensino Médio deverá ter sua carga horária total ampliada para 3.000 horas até 2022⁶, desse total, 60% do currículo deverá ser voltado à formação geral e 40% à parte flexível por meio dos itinerários formativos. Nas 1.800 horas disponíveis para a formação geral, deverão ser desenvolvidas o conjunto das habilidades delimitadas na BNCC. Essa distribuição será realizada pelas escolas e redes de ensino na construção dos seus currículos.

Para que exista tempo hábil para o desenvolvimento das habilidades, é razoável prever que esse tempo será proporcional ao volume de habilidades a serem desenvolvidas no âmbito das áreas e/ou componentes curriculares. Considerando que Língua Portuguesa e Matemática somam juntas 97 habilidades requeridas, infere-se que não restará mais que 47,5% do tempo curricular para o desenvolvimento dos conhecimentos próprios de Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Biologia, Física, Química, Filosofia, Geografia, História e Sociologia, podendo haver variações entre o conhecimento acessado pelos estudantes por conta da oferta e escolha dos itinerários formativos.

Esses números são importantes para pensar a concepção de integração curricular dos autores da BNCC, visto que haverá pouco espaço para o desenvolvimento de alguns tipos de conhecimento, limitando a possibilidade real de integração. Também, não havendo a obrigatoriedade de alguns conhecimentos nos três anos do Ensino Médio, as organizações curriculares poderão se reverter em prejuízos quanto ao aproveitamento dos conhecimentos que não serão acessados com regularidade ao longo desse nível de ensino.

Considerando a possibilidade de ensino a partir das áreas e não dos componentes curriculares, um professor formado em uma disciplina acadêmica de

⁶ O documento determina ainda que no Ensino Médio diurno, a ampliação progressiva da carga horária para 4.200 horas.

referência poder assumir a área (ou uma disciplina que aglutine os componentes curriculares da área a partir das competências e habilidades a serem desenvolvidas) sem ter a formação necessária para mobilizar conhecimentos dos demais componentes que formam a área. Tendo em conta que esse é um arranjo curricular possível e que pode ser vantajoso na perspectiva dos custos com a contratação de professores ou da dificuldade em contratar professores de determinadas áreas ou disciplinas, é preocupante que esses professores possam encontrar-se isolados nas áreas sem ter tido formação adequada e sem possibilidade de articulação com outros profissionais no sentido de dispor de espaço para formação conjunta. O resultado pode ser uma integração precária diante das limitações da formação profissional.

Como se vê, a flexibilidade profissional passará também a ser exigida dos professores, cuja formação não dependerá tanto das especificidades conceituais, teóricas e metodológicas de uma disciplina acadêmica de referência, mas do conjunto de competências e habilidades que deverá desenvolver com os estudantes na sua prática docente. O conhecimento próprio das disciplinas acadêmicas passa a ser mais regulado pela política curricular da Educação Básica, o que pode se reverter em um desalinhamento entre o que é desenvolvido no campo da pesquisa científica e o que é comportado pelos currículos escolares.

Em termos metodológicos, a BNCC sugere algumas outras formas de integração, nomeadamente a contextualização e a transdisciplinaridade (BRASIL, 2018). A transdisciplinaridade é citada, sem que se aprofunde seu conceito. Já a contextualização é recuperada na BNCC seguindo a concepção de desenvolvimento de aprendizagens a partir de determinados contextos. No caso da BNCC (2018), o contexto corresponde, na educação básica como um todo, à parte diversificada do currículo.

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000. (BRASIL, 2018, p.11).

A concepção de contexto neste caso, cumpre o papel de valorização da diversidade cultural experimentada no Brasil. Chama atenção que a discussão sobre contextualização dos conhecimentos tenha sido realizada no texto sobre os marcos legais que embasam a BNCC, pelo qual os autores buscaram em documentos

balizadores a justificativa para a criação de uma base comum para todo o território nacional. Na narrativa construída, o contexto aparece como uma tentativa prévia de amenizar as críticas à homogeneização curricular promovida por uma base comum.

Em referência à LDB, os autores destacam que **“as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”** (BRASIL, 2018, p.11, destaque do autor). A narrativa desconsidera que a seleção dos conteúdos se constitui como parte importante do currículo. Conforme já discutimos anteriormente, caberá às escolas pensar o ‘currículo em ação’, isto é, como viabilizar o desenvolvimento das aprendizagens (competências e habilidades) prescritas no âmbito do documento orientador. Em síntese, a contextualização nos termos apresentados, corresponde à dimensão didática pela qual os objetos de aprendizagem deverão ser trabalhados em relação com os contextos locais sem perder de vista o objetivo principal: desenvolver as habilidades prescritas. Espera-se que pela contextualização as habilidades desenvolvidas adquiram significado. Conforme anunciamos anteriormente, a criação de uma base comum apresenta-se como um paradoxo no contexto das orientações curriculares que vinham reiterando a necessidade de se promover aprendizagens significativas. Os currículos locais deverão fazer o movimento de adequar o contexto ao desenvolvimento das habilidades o que pode significar a artificialização do próprio contexto.

Também as áreas do conhecimento e as disciplinas destacam procedimentos de contextualização. O componente curricular de Geografia, por exemplo, propõe a contextualização em cinco unidades temáticas que perpassam todo o Ensino Fundamental: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formação de representação e pensamento espacial e; natureza, ambientes e qualidades de vida.

Para a área de Linguagens e suas Tecnologias, propõe-se a contextualização a partir de cinco campos de atuação: 1) campo da vida pessoal - relaciona-se com competências socioemocionais e práticas de autocuidado; 2) campo das práticas de estudo e pesquisa - relaciona-se com a busca e análise de informações, associando-se ao princípio de aprendizagem permanente; 3) campo jornalístico-midiático – diz respeito à postura diante da produção, circulação e consumo de informações; 4) campo de atuação na vida pública – relaciona-se à compreensão e discussão dos textos e discursos de cunho político; 5) campo artístico - relaciona-se à valorização, fruição e produção de manifestações artísticas e apreciação estética.

No que é específico ao componente de Língua Portuguesa, os contextos da área desdobram-se da seguinte forma:

Figura 3- Campos de atuação

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil (2018, p. 501).

O contexto no componente curricular de Língua Portuguesa é entendido, no âmbito do Ensino Fundamental – Anos Finais, como estratégia pedagógica que contribui para o desenvolvimento de aprendizagens significativas:

Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2018, p.84).

O campo artístico-literário pode trabalhar os artistas e autores locais, ou ainda, as produções que despertam maior atenção dos estudantes de uma comunidade escolar específica. Da mesma forma, os demais campos podem ser o ponto de partida para discutir questões locais, sem perder de vista a sua relação com a totalidade. Por outro lado, é importante que as comunidades escolares possam também pensar em contextos diversos não contemplados pela BNCC, o que se torna inviável quanto mais o currículo for saturado pelo que foi prescrito no âmbito da política.

Outro ponto é considerar que os contextos dependem de conhecimentos diversos, inclusive de outras áreas do conhecimento, para garantir produções de

entendimentos que visem a totalidade, pois contextos muito limitados à uma disciplina ou área podem resultar em conhecimentos demasiadamente fragmentados e desconexos de seu sentido amplo. Por exemplo, no contexto da vida pública, espera-se que os estudantes do Ensino Médio desenvolvam a seguinte habilidade no componente curricular de Língua Portuguesa:

(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental. (BRASIL, 2018, p. 514).

Essa é uma habilidade que pode ser utilitarista se não dialogar com saberes diversos. É possível que o estudante aprenda a produzir diferentes formatos de conteúdo e domine os procedimentos de escrita de diferentes textos e, a consciência socioambiental pode ser desenvolvida nos parâmetros da produtividade capitalista por meio do qual se pode buscar meios de amenizar os impactos no paradigma produtivo sobre a natureza. Contudo, privilegiando-se o diálogo com outras áreas do conhecimento e disciplinas, se pode ampliar a discussão partindo de variadas perspectivas, podendo ser elas culturalmente situadas, como a perspectiva indígena que revela outras formas de se relacionar com a natureza ou, ainda, a partir de perspectivas teóricas diversas. O conhecimento de diferentes expectativas e compreensões filosóficas é indispensável para desvelar as contradições inerentes sobre o conhecimento e sobre as formas pelas quais se produz e se distribui o conhecimento. Significa que se existir a possibilidade de ampliação do debate por meio do conhecimento filosófico variado, o contexto é ampliado e poder levar a práticas emancipatórias, do contrário, o contexto é mais um limitante no processo de ensino e aprendizagem e será restritivo se a abordagem não dialogar com conhecimentos variados.

Ainda sobre a contextualização, no texto para o Ensino Médio os contextos privilegiados são os do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Nesse aspecto, o contexto é um aspecto inerente à Pedagogia das Competências, de modo que se pretende que as capacidades desenvolvidas no âmbito escolar possam ser facilmente transferidas para outras situações, aspecto que, do ponto de vista psicológico, encontra sua fundamentação na teoria da equilibração de Piaget (RAMOS, 2006).

Espera-se que as competências desenvolvidas na escola se configurem em recurso para o enfrentamento de novas situações, o que caracteriza a flexibilidade do conhecimento.

Foi visto que nos PCNsEM (2000), a tecnologia foi apresentada como temática que fomenta a integração, relacionando teoria e prática de modo que aproxima os conhecimentos escolares do contexto do trabalho. Na BNCC a ênfase ao tema da tecnologia, tanto no Ensino Fundamental - Anos Finais, quanto no Ensino Médio, recai em especial sobre as tecnologias digitais. No caso do Ensino Fundamental, o texto da Área de Linguagens se ocupa em evidenciar o papel das tecnologias digitais na contemporaneidade.

A ênfase às tecnologias digitais no Ensino Médio diz respeito a processos de ensino e aprendizagem destinados a capacitar para o mundo do trabalho, pelo desenvolvimento de habilidades técnicas que permitam o uso dessas tecnologias e entendimento de suas linguagens; o desenvolvimento do pensamento computacional propiciando a criação; como também para o uso mais responsável das tecnologias digitais no contexto de ampla circulação de informações por meio dessas tecnologias.

Também por meio dos itinerários formativos, tem-se como ideal articular conhecimentos tecnológicos como o conhecimento das linguagens digitais e de programação, isso, balizado pelas competências prescritas. Conforme visto, no Ensino Médio, com exceção da Matemática e da Língua Portuguesa, os demais componentes curriculares podem ser diluídos ao longo dos três anos, por meio de arranjos curriculares diversos. O que é obrigatório é o desenvolvimento das competências e habilidades específicas de cada área. Nesse aspecto, a flexibilidade curricular tem também caráter integrador:

Para que a **organização curricular** a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a **flexibilidade** seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011). (BRASIL, 2018, p. 479, destaques do autor).

Significa que os currículos podem agrupar as áreas e/ou os componentes curriculares no desenvolvimento, por exemplo, de um projeto. O necessário é que esse trabalho seja desenvolvido nos parâmetros das competências e habilidades

determinadas pela BNCC, quer dizer que o valor dos conhecimentos próprios de cada disciplina ou área do conhecimento, evidencia-se quanto a sua adequação ao conjunto das competências a serem desenvolvidas.

Os autores da BNCC (2018) localizam a origem do termo ‘itinerário formativo’ no âmbito da educação profissionalizante “em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões.” (BRASIL, 2018, p. 468). Na BNCC, porém, os itinerários, além de vinculados à educação técnica e/ou profissional, remetem-se à possibilidade de aprofundamento em uma das áreas do conhecimento.

Outro aspecto dos itinerários é a sua estruturação a partir de quatro eixos: 1) investigação científica; 2) processos criativos; 3) mediação e intervenção sociocultural e; 4) empreendedorismo. Todos esses eixos requerem a mobilização de conhecimentos das diversas áreas para uma realização prática e podem ser entendidos como o contexto pelo qual as competências serão desenvolvidas. Os três primeiros são voltados para a solução de problemas identificados na comunidade/sociedade. Espera-se que os estudantes mobilizem os conhecimentos com a finalidade de fornecer soluções práticas às problemáticas relativas à qualidade de vida e mediação de conflitos sociais, o que sugere mobilizar capacidades transferíveis a diferentes contextos. Significa que as competências se convertem em padrões de sociabilidade que serão transferidos nos contextos de exercício da cidadania.

O quarto eixo, também de dimensão prática, articula-se de modo mais evidente às demandas do capital no Brasil que, conforme destacado anteriormente tem como característica, por um lado, o trabalho automatizado e, por outro, a expansão do setor de serviços (ANTUNES, 2018). Conforme se observa no excerto, ao desenvolvimento de tecnologias e o setor de serviços ganham destaque:

IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º). (BRASIL, p.479, grifo nosso).

No Ensino Médio pretende-se que o aprofundamento dos conhecimentos científicos seja realizado mediante práticas de pesquisa e desenvolvimento de produtos e processos de forma integrada. Ao desenvolverem seus itinerários, as redes

de ensino e escolas deverão o fazer selecionando os conhecimentos e abordagens didático-pedagógicas por sua adequação e aplicabilidade na solução de problemas de ordem social, no desenvolvimento de produtos e uso de tecnologias. Essa seleção depende também dos recursos materiais disponíveis, fator que deverá ampliar as desigualdades já no acesso à educação, pois os estudantes terão acesso à itinerários e currículos diversos, não somente pelas escolhas pessoais ou demandas locais, mas especialmente por conta da distribuição desigual de recursos nas diferentes regiões do Brasil.

Para os autores da BNCC (BRASIL, 2018), os itinerários formativos possibilitarão que a heterogeneidade da juventude brasileira tenha suas demandas atendidas pela escola que ‘acolhe as juventudes’, uma vez que contribui para que cada indivíduo construa o seu projeto de vida.

Nesses termos, a escola atua para a construção das identidades no contexto de economia flexível e retração da oferta de emprego, o que significa construir um projeto possível diante das dificuldades de integração social (RAMOS, 2006). A escola passa a dar direcionamento à formação das identidades profissionais diante da demanda pelo que Ramos (2006) chama de novo profissionalismo, marcado pela exigência de profissionais flexíveis em condições de responder positivamente aos desafios do trabalho.

Harvey (2014) observa que a flexibilidade se tornou um mantra no mercado de trabalho, isso porque individualiza os trabalhadores de modo que os indivíduos se voltam para seus projetos pessoais, ao passo que se afastam de projetos coletivos.

A possibilidade de percursos formativos variados parece ter adquirido forma a partir da pedagogia diferenciada (RAMOS, 2006). A pedagogia diferenciada parte da crítica à homogeneização promovida na escola que desconsidera saberes prévios, diferentes níveis de conhecimento, a diversidade de interesses, entre outras diferenciações que caracterizam os estudantes (PERRENOUD, 2000). Entretanto, ao contrário dessa pedagogia que propõe uma certa individualização do ensino visando superar as dificuldades iniciais dos estudantes devido as condições desiguais de aprendizagem, os itinerários formativos oferecem percursos diversos, no sentido de ampliar as possibilidades de adequação num esforço de enfrentar o problema do desinteresse dos estudantes no Ensino Médio. Em teoria, os itinerários ampliam as possibilidades de escolha, na prática, essas escolhas movem os limites ‘esticando a corda’, isso porque, por mais numerosas que sejam as opções de itinerários, a

homogeneização continua como um problema sem solução, visto que os diferentes itinerários circunscrevem-se no mesmo conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Ideologicamente, a proposta de percursos que contribuam para que cada indivíduo desenvolva o seu projeto de vida desde a escola, tem importante significado na incorporação de comportamentos que valorizem a concorrência e a disputa, sem que se questione as razões que levam à redução das oportunidades de trabalho no seu aspecto objetivo, limitando a discussão aos aspectos subjetivos que pouco têm significado diante dessa problemática. Conforme enfatiza Ramos (2006), o ‘projeto de vida’ contribui para a formação da profissionalidade do tipo liberal e “no fundamento desses projetos está o código ético das relações profissionais” (RAMOS, 2006, p.273). Os percursos variados oferecem ao mercado de trabalho maior variedade das habilidades dos trabalhadores, mas sem que essa variedade escape das demandas por conhecimentos mais gerais, dessa forma, eles inscrevem-se nos parâmetros do paradigma produtivo.

Ainda, cabe evidenciar que os temas transversais têm certamente grande potencial integrador, no entanto, a incorporação desses na BNCC (2018) não remete tanto à intenção de viabilizar práticas de integração curricular, visto que esse é um aspecto pouco discutido no documento. A integração curricular via temas transversais parece se desenvolver simplesmente como uma alternativa para a incorporação de temas que disputam espaço no currículo, temas esses que têm sido incorporados, por meio de outros dispositivos, como leis e pareceres.

Na BNCC, os temas aparecem nos diferentes componentes curriculares e/ou áreas do conhecimento devido sua adequação ao desenvolvimento das habilidades delineadas. Voltamos ao problema que parece permear a Pedagogia das Competências na BNCC, não é o conhecimento em si que tem valor no currículo, mas sua adequação aos pressupostos instrumentais que dão forma à proposta curricular.

Conforme foi possível evidenciar, as competências atravessam todo o currículo o que parece caracterizar uma transdisciplinaridade, isso porque as competências gerais são altamente transferíveis.

[...] Portanto, a finalidade desta transdisciplinaridade seria construir esses modelos utilizáveis e transferíveis entre as diversas disciplinas, evitando ao mesmo tempo a perda de esforços na repetição e o fato de que cada disciplina tenha de dedicar muito tempo a trabalhos já efetuados por outras matérias. (SANTOMÉ, 1998, p. 75).

Não significa que na BNCC os métodos ou os conhecimentos próprios dos componentes curriculares e áreas do conhecimento sejam transdisciplinares, mas sim as competências e habilidades que podem ser desenvolvidas a partir das diferentes disciplinas e áreas do conhecimento por intermédio de seus conceitos e métodos específicos.

Santomé (1998) evidencia o caráter onicompreensivo da transdisciplinaridade, primeiro por trabalhar em torno de objetivos comuns, aspecto este que caracteriza o desenvolvimento das competências ao longo da educação básica, visto que os componentes curriculares foram estruturados tendo como finalidade o desenvolvimento do conjunto das competências. Outro aspecto destacado pelo autor, é “um ideal de unificação epistemológica e cultural” (SANTOMÉ, 1998, p.75), característica também identificada na Pedagogia das Competências na forma que se apresenta na BNCC, na qual as competências referenciam ações a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Em síntese, propõe-se que o conhecimento seja constituído não apenas mediante o desenvolvimento de competências e habilidades, mas que as próprias competências e, especialmente as habilidades, constituam-se em conhecimento escolar. Nesse aspecto, evidencia-se uma unificação epistemológica, visto que o limites do conhecimento correspondem não ao que é específico dos componentes curriculares e seu referencial acadêmico, mas aos limites das competências e habilidades definidas na BNCC.

De acordo com Santos (2008), a transdisciplinaridade quanto ao seu aspecto epistemológico, visa superar o princípio da não contradição que caracterizou a lógica clássica, de acordo com a qual algo não pode ser e não ser ao mesmo tempo, questão que não se sustenta a partir dos estudos no campo da física quântica, por exemplo.

A transdisciplinaridade propõe-se a transcender a lógica clássica, a lógica do “sim” ou “não”, do “é” ou “não é”, segundo a qual não cabem definições como “mais ou menos” ou “aproximadamente”, expressões que ficam “entre linhas divisórias” e “além das linhas divisórias”, considerando-se que há um terceiro termo no qual “é” se une ao “não é” (quantum). E o que parecia contraditório em um nível da realidade, no outro, não é. (SANTOS, 2008, P.74).

Significa que se ampliam as possibilidades de compreensão acerca de um objeto, uma vez que admite diversos níveis de realidade. No entendimento de Santos (2008), os temas transversais nos PCNs, nos limites do que é viável, articulam-se

nessa lógica, ao passo que não se restringem à abordagem de uma única disciplina, possibilitando uma compreensão mais significativa dos objetos de conhecimento.

Considerando que competências e habilidades comuns serão desenvolvidas no âmbito dos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, infere-se que as competências são transdisciplinares e, em última instância, o projeto de sujeito flexível é transdisciplinar, o que contribui para que o sujeito atue em diversos 'níveis de realidade'.

No entanto essa atuação é dirigida, pois as competências precipitam-se sobre os comportamentos e não sobre a constituição dos conhecimentos científicos, isso porque as competências tratam mais sobre como gerenciar conhecimentos básicos em atividades práticas, do que como constituir conhecimentos com base em um referencial científico. Evidencia-se o afastamento entre o conhecimento constituído no âmbito das disciplinas acadêmicas de referência e o conhecimento escolar, visto que no âmbito da educação básica, o conhecimento de referência submete-se às competências e habilidades que, neste caso, constituem-se em conhecimento escolar.

Conclui-se que a educação integral na perspectiva dos autores da BNCC (2018), caracteriza-se pela formação de sujeitos capazes de atuar em diferentes circunstâncias a partir de comportamentos e habilidades comuns. Em síntese, os conhecimentos escolares são uma caixa recheada de diversas ferramentas e a atuação dos sujeitos requer a utilização variada desses recursos na vida política e no trabalho. As competências desenvolvidas na escola tornam-se altamente transferíveis e, se por um lado ampliam as possibilidades de intervenção dos sujeitos no mundo, também restringem, uma vez que essa intervenção ocorre nos parâmetros dos comportamentos apreendidos.

Por fim, seria extremamente simplista discutir as orientações pedagógicas da BNCC a partir de determinismos e dos condicionamentos que ela promove. A BNCC é e traz um conjunto potente de orientações pedagógicas com viés ideológico, entretanto, as prescrições estão sujeitas ao tratamento que receberão por parte dos professores e estudantes. Quanto mais sólidos forem os espaços de construção coletiva dos currículos e das práticas, maior será a força de resistência e ressignificações.

Identificamos o que parece ser uma concepção precária de integração curricular na BNCC. Ainda que as competências sejam transdisciplinares e a transdisciplinaridade diga respeito a um nível elevado de integração (isso devido ao

seu potencial de transferência entre os componentes curriculares), em termos de potencialidade epistemológica, quanto mais restritas forem as possibilidades de interação dos sujeitos em torno do desenvolvimento dos conhecimentos, mais precária é a integração dos conhecimentos, isso porque o conhecimento é um produto do trabalho humano, o que significa que o conhecimento interdisciplinar só é verdadeiramente possível mediante o trabalho coletivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Delineou-se como objetivo central identificar as concepções pedagógicas e políticas que dão envergadura à proposta de integração curricular da Base Nacional Comum Curricular. Conforme discutido, pedagogia e política são dimensões que se retroalimentam, isto porque as intenções educativas no âmbito da escolarização, pretendem a formação de um tipo idealizado de sujeito para o mundo e implicam na constituição de saberes selecionados conforme a sua relevância para um projeto educativo que dialoga com um projeto de sociedade. Por essa razão, o currículo tem sido há tempo usado como instrumento de regulação dos saberes escolares e a construção dos currículos escolares é atravessada por disputas por hegemonia, revelando os conflitos latentes em torno de diferentes projetos de sociedade.

Evidenciar a dimensão política das propostas pedagógicas é imprescindível para a compreensão das orientações constituídas no âmbito das instituições reguladoras, isto é, por meio dos documentos orientadores; como também para a formulação de propostas pedagógicas que atendam às necessidades da classe trabalhadora, esta que garante a existência da humanidade e que, pelo trabalho, se humaniza (ANTUNES, 2012). Por essa razão asseveramos que a educação precisa ter o trabalho como princípio, mas na perspectiva do trabalhador, para que pelo trabalho se construa um projeto de emancipação, o que demanda uma educação de base dialética pela qual seja possível compreender as contradições e formular projetos coletivos. Significa que a Pedagogia não só é política, como também precisa ser politizada no sentido de discutir um projeto de sociedade e evidenciar suas intenções.

Sendo assim, ao assumir que o pedagógico é político, buscou-se compreender as condições pelas quais as orientações curriculares foram constituídas, com atenção às intencionalidades educativas que potencialmente nos revelam o conteúdo ideológico dos documentos.

Compreendendo que o Estado é o instrumento pelo qual a classe dominante opera sua hegemonia, mas também os instrumentos pelo qual os grupos marginalizados disputam espaço, buscamos demonstrar como as políticas têm sido formuladas no Brasil. Localizamos nos anos 1990 a neoliberalização do Estado brasileiro, o que significou hegemonia neoliberal nos documentos desde a LDB (1996)

e em especial nos PCNs (1997; 1998; 2000). Foi visto que nas DCNs (2013), no contexto de ampliação dos espaços de disputa, delinearam-se propostas curriculares mais abertas à construção coletiva no interior das comunidades escolares. Também as DCNs, ao comportar diferentes projetos de educação, possibilitam diferentes aplicações e abordagens.

Outro aspecto a ser destacado que reforça o entendimento sobre a centralidade do Estado para a hegemonia da classe dominante, é que mesmo com o alargamento do espaço para disputas por hegemonia resultantes da presença do Partido dos Trabalhadores no governo, o empresariado manteve-se articulado com canais abertos de acesso e influência sobre o Estado, como na aproximação entre o Todos Pela Educação e o MEC que seguiu-se de alinhamentos do MEC com os ideais difundidos pelo movimento empresarial (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011), movimento este que, mais tarde, teve ampla influência na elaboração da BNCC (D'AVILLA, 2018; HELENO, 2017; SILVA, 2018).

A BNCC foi constituída num cenário no qual o projeto conciliatório entre as classes já se demonstrava inviável na conjuntura da crise do capital, o que resultou na construção ainda mais verticalizada da proposta curricular, em especial a partir da sua terceira versão (HELENO, 2017). Conforme discutido, fez-se o movimento de seleção e acomodação de concepções apresentadas nos documentos anteriores.

Foi nesse processo que se privilegiou a Pedagogia das Competências sem que os autores da BNCC dispensassem muitos esforços em justificar as orientações com base nas teorias pedagógicas, visto que privilegiou-se uma narrativa que colocava o consenso como já estabelecido, seja pelos documentos referenciais, nos quais se buscava o aporte para justificação do conteúdo da BNCC; ou pela legitimação das 'tendências' internacionais amplamente difundidas pelos Organismos Multilaterais (BRASIL, 2018).

Discutimos que as transformações no paradigma produtivo passaram a demandar um novo tipo de trabalhador, isso porque a execução do trabalho torna-se cada vez mais complexo devido ao desenvolvimento científico e tecnológico, o que requer também conhecimentos mais complexos na realização do trabalho.

Outro ponto, é a retração da possibilidade de conquista e manutenção do emprego que exige o gerenciamento dos conflitos de classe. A manutenção do lucro implica em precarização das condições e das relações de trabalho, de modo que a resposta neoliberal tem sido difundir práticas de adaptação dos sujeitos às

instabilidades geradas pelo paradigma produtivo. Em síntese, o esforço tem sido no sentido de desenvolver nos sujeitos por meio da educação, comportamentos de conformação e adaptação.

Evidenciamos que as propostas de integração dos currículos disciplinares tiveram origem na contestação à expressiva especialização do conhecimento, resultante do modelo produtivo que demandava a máxima eficiência na execução do trabalho, como também a separação entre os que dirigem os processos produtivos e os que executam.

Foi possível verificar que o desenvolvimento de propostas pedagógicas favoráveis a maior integração dos conhecimentos constituiu-se no entrelaçamento de teorias do campo da psicologia e demandas próprias do mundo produtivo, hegemônicas e contra hegemônicas, o que significou a formulação de propostas na perspectiva do capital, como também do trabalhador. No que se refere ao Brasil, estas disputas ficaram evidentes no processo de formulação dos documentos analisados.

Na perspectiva do trabalhador, a politecnia tem sido a proposta mais disputada, mas em condições de desvantagem. Já na perspectiva do capital, a Pedagogia das Competências, privilegiada já nos PCNs (1997; 2000), cristalizou-se na BNCC (2018).

Foi destacado que a Pedagogia das Competências, na forma que se revela atualmente, resultou da articulação entre teorias sobre o desenvolvimento cognitivo, críticas à homogeneização do ensino nas escolas e as demandas políticas do paradigma produtivo.

A Pedagogia das Competências é, na BNCC (2018) o principal fator de integração entre as disciplinas e áreas do conhecimento. Nos parece que pelas competências articula-se um projeto transdisciplinar. Visto que o desenvolvimento de competências e habilidades comuns constitui-se como um modelo altamente transferível, tanto nos diferentes componentes curriculares, como também entre as áreas do conhecimento, infere-se a padronização pedagógica a partir de práticas, métodos e comportamentos comuns que deverão ser desenvolvidos no âmbito de todo o currículo.

O desenvolvimento de competências configura-se tanto como um modelo de tratamento do conhecimento no âmbito escolar, o que evidencia o seu caráter transdisciplinar, como também implica na configuração de padrões de sociabilidade, pois privilegia o desenvolvimento de comportamentos, isto é, visa direcionar a forma pela qual os sujeitos deverão enfrentar as situações nos diferentes campos de

atuação. Portanto, o ideal de educação integral na BNCC, refere-se à capacidade de adaptação dos sujeitos em diferentes situações - no trabalho e no enfrentamento dos conflitos sociais, visando a formação de consensos.

A importância que a integração dos currículos passa a ter na educação escolarizada, implica mudanças significativas no processo de formação dos professores, dos quais passa-se a exigir também flexibilidade. Esse cenário permite algumas hipóteses sobre o impacto da BNCC na formação e empregabilidade docente. Abre espaço para a ampliação de cursos de especialização para atender as novas demandas por integração dos conhecimentos com base nas competências e habilidades a serem desenvolvidas. A necessidade de adequação dos professores à nova realidade pode se reverter em um mercado lucrativo e resultar em novas especializações. A flexibilidade que caracteriza o trabalho na perspectiva capitalista atualmente, passará a mediar as relações de trabalho no âmbito escolar, sendo fundamental para a manutenção da empregabilidade do profissional da educação básica.

Considerando que estamos diante de uma proposta curricular que potencialmente incide sobre os padrões de sociabilidade, sobre as relações de trabalho e sobre o próprio trabalho, conduzindo a construção social das identidades profissionais circunscritas nas demandas do paradigma produtivo, evidencia-se a pedagogização da ideologia neoliberal.

Evidenciamos por diversas vezes a necessidade de espaços de construção coletiva para a formulação de práticas integradoras, de modo que estudantes e professores tenham entendimento sobre os processos pelos quais se constitui o conhecimento escolar. Asseveramos que a integração é qualificada pela interação dos sujeitos e não simplesmente pelo tratamento comum dos métodos e conhecimentos.

A integração precisa ser, sobretudo, uma forma de interação dos sujeitos na construção do conhecimento. A integração curricular é potencialmente favorável ao desenvolvimento de projetos coletivos e solidários. Para isso, é imprescindível que sejam conquistados espaços de construção coletiva dos currículos.

No processo em curso de construção dos currículos das redes de ensino e escolas, existe a expectativa de disputas em torno das significações relativas ao que foi prescrito na BNCC. O acompanhamento desses processos se faz fundamental no sentido de identificar as acomodações e rejeições que estão sendo e ainda serão

realizadas no interior das comunidades escolares, como também, para a percepção do alcance que o currículo prescrito terá sobre o currículo na prática.

Também o conjunto das ações e intervenções do Estado, dos Organismos Multilaterais e dos aparelhos privados de hegemonia em torno da aplicação das orientações curriculares no contexto do ensino nas escolas, configuram-se como um objeto importante de estudo e acompanhamento.

Conforme evidenciamos, a BNCC prescreve o currículo, mas a sua dimensão prática configura-se num processo de seleção, rejeição e/ou acomodação do que é definido no âmbito do currículo prescrito. Significa que a BNCC não é um projeto de educação pronto, mas sujeito às mediações e interlocuções a serem construídas entre professores, estudantes e comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Rozana Gomes de. **A Integração Curricular na Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfteses/a_integrac_51.pdf. Acesso em 24.jun.2019 Acesso em: 24.jun.2019
- ANTUNES, Caio. Acerca da indissociabilidade entre as categorias trabalho e educação. In: PREVITALI, Fabiane Santana. **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo, Xamã, 2012, p.55-72.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica da Educação**. Da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Carlos Alberto. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, p. 11-32, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/4656/465645954002.pdf> Acesso em 06. set. 2019
- BEANI, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003.
- BERTI, Valdir Pedro. **Interdisciplinaridade**: um conceito polissêmico. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-07052013-145350/pt-br.php^> Acesso em 16. Abri. 2018.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: Editora da UNB, 1998.
- BOBBITT, John Franklin. **The Curriculum**. Bostom: Houghton, 1918.
- BOGDAN, Roberto C. BIBLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Editora Porto, 1994.
- BRASIL. LDB – **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 04.nov.2018.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 06. abri. 2019.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos

parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 20.ago.2020.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 06. abri. 2019.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCNs+: Ensino Médio-orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf> Acesso em 27.fev.2019.

_____. MEC, SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em 06.abr.2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 02.jul.2019.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3/2018**. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em 30.out.2020

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro**, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf> Acesso em 10.fev.2020

CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues. **Integração no ensino médio: luta hegemônica pela significação do currículo**. 2017. 211 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/gorete.pdf> Acesso em 23.jul.2019

DANTAS, André e PRONKO, Marcela. Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos. In: BARROS Anakeila de; BAHNIUK, Caroline; VARGAS, Maria Cristina, FONTES, Virgínia. **Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMA (EPSJV/PRONERA)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018, p. 73-98.

D'AVILA, Jaqueline Bueno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7315703 Acesso em 10.jul.2019

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Política**: Ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO; Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.25-54.

FRIGOTTO, Gaudêncio; DICKMANN, Ivo; PERTUZATTI, Ieda. **Currículo integrado, ensino médio técnico e Base Nacional Comum Curricular**: entrevista com Gaudêncio Frigotto. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.3, p. 871 – 884 jul./set.2017 Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30272>. Acesso em 02.nov.2018.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.76-99.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Organização de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p.246-256.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**. História e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular** – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017. Disponível em <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/600> Acesso em 10.jul.2019

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

IASI, Mauro Luis. A crise do capital: a era da hipocrisia deliberada. **Revista Praia Vermelha**. Rio de Janeiro / v. 19 no 1 / p. 25-40 / Jan-Jun 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Distribuição das escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)1,2** - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação - 2019. Brasília: INEP, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em 05.nov.2020

_____. **Percentual de docentes por níveis do indicador de esforço docente1,2** - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2019. Brasília: INEP, 2019b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em 05.nov.2020

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cad. Pesq.** São Paulo, n 68, p.21 – 28. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1118>. Acesso em 20.jan.2020

LENINE, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000019.pdf> Acesso em 16.set.2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**. Políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20.set.2020

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. P. 123-140.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engel. **A ideologia alemã**. Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

MEDEIROS, José Mauro Gouveia de; VITORIANO, Maria Albeti Vieira. A evolução da bibliometria e sua interdisciplinaridade na produção científica brasileira. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 491-503, set. 2015. ISSN 1678-765X. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8635791>. Acesso em 07.set.2019

NEVES, Lúcia Maria W. **Brasil 2000**. Nova divisão de trabalho na educação. São Paulo: Xamã, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf>. Acesso em: 10.out.2020

SANTOS, Raimundo M. N; KOBASHI, Nair Yumiko. Bibliometria, Cientometria, Infometria: conceitos e aplicações. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, 2009. p. 155 - 172)

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, 2003, p.131-152. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf> Acesso em 30.mai.2020

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005 Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 20.dez.2019

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento *Todos Pela Educação*. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222-247.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise crítica do texto da política. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4386> Acesso em 10.jul.2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A
EXEMPLO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

FICHA DE ANÁLISE	
1 - DADOS GERAIS SOBRE O DOCUMENTO	
TÍTULO	Base Nacional Comum Curricular – Introdução (p. 01-460) / Ensino Fundamental II
DATA	2018
HISTÓRICO	O artigo 210 da Constituição Federal de 1988 já determinava a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou, no artigo 26 que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base curricular comum. Os relatórios finais da Conferência Nacional da Educação de 2008 e 2014 ressaltaram a necessidade de uma base curricular comum no país. Em 2015 aconteceu o Seminário Interinstitucional para elaboração da base nacional comum. No mesmo ano foi disponibilizada a primeira versão do documento submetido a avaliação das escolas. A segunda versão foi apresentada em 2016. A terceira versão, apresentada em abril de 2017, escrita no governo Temer, trouxe mudanças significativas em relação à versão anterior. A homologação da BNCC para o ensino fundamental aconteceu em 2017, no final de 2018 foi homologada a BNCC para o Ensino Médio.
REFERÊNCIA	BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > Acesso em 02.jul.2019
2 – DADOS EXTRAÍDOS DO DOCUMENTO	
OBJETIVOS DO DOCUMENTO	
<p>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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs). (p.07)</p> <p>Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (p.08)</p>	
MARCOS LEGAIS	

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (p.08)

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). (p.10)

Em 2010, o CNE promulgou novas DCNs, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010. (p.11)

Lei nº 13.005/20147 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE) (p.11)

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (p.12)

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação: (p.12)

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 20178; ênfases adicionadas).

A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. Mais tarde, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos⁵¹. (p.435)

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral¹³. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (p.14)

[NOTA DE RODAPÉ]: 13 Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (P.14)

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (P.15)

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (p.61)

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (p.62)

Considerando os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos: a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (p.436)

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. (p.436).

CURRÍCULO (CONCEPÇÃO, ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDO)

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCNs. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (p.16)

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como

também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

- 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;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; (p.16)
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (p.17)

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (p.19-20)

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. (p.28)

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades.

As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. (p.29)

Ainda assim, as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos. (p.30)

Também é preciso enfatizar que os critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. (p.31)

Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação. (p.32)

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (p.193)

CONCEPÇÃO DE SUJEITO – finalidade da educação

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (P.14)

[No Fundamental – Anos Finais] Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. (p.60)

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

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, 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. (p.08)

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (p.09-10)

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XX I⁹, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos¹⁰. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)¹² (p.13)

[NOTAS DE RODAPÉ]: 9 Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos “competência” e “habilidade” (ou equivalentes, como “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”). “O ensino por competências aparece mais claramente derivado dos PCNs” (p. 75). CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo: Cenpec, 2015. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/wp->

content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017. 10 Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros. 11 OECD. Global Competency for an Inclusive World. Paris: OECD, 2016. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017. 12 UNESCO. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (P.72)

[LÍNGUA PORTUGUESA - EF]: Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (p.69)

[ARTES - EF]: O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (p.193)

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (p.213)

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (p.241)

A Matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e das técnicas de cálculo com os números e com as grandezas, pois também estuda a incerteza proveniente de fenômenos de caráter aleatório. A Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos. (P.265)

Para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza, e de seu compromisso com a formação integral dos alunos.

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 aportes teóricos e processuais das ciências.

Em outras palavras, apreender ciência 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.

Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. (p.321)

Dessa forma, o processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes, em um sentido mais amplo, e cujo desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica, de modo a possibilitar aos alunos revisitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem. (p.322)

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. (p.354).

Ao longo de toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza. Dessa maneira, a área contribui para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos. (p.354)

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (p.359)

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual. (p.397)

CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO

Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201024, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes. (p.27)

As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades. (p.28).

Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a LDB.

A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/200925, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas). (p.32)

Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. (p.33)

Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. Elas são descritas de acordo com a mesma estrutura adotada no Ensino Fundamental.

As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa. (p.33)

Também é preciso enfatizar que a organização das habilidades do Ensino Médio na BNCC (com a explicitação da vinculação entre competências específicas de área e habilidades) tem como objetivo definir claramente às aprendizagens essenciais a ser garantidas aos estudantes nessa etapa. (p.34)

Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (p.63)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (p.65)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.

2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.

3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.

5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).

7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.

8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles. (p.267)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.

2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (p.324)

Essas três unidades temáticas [Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo] devem ser consideradas sob a perspectiva da continuidade das aprendizagens e da integração com seus objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. Portanto, é fundamental que elas não se desenvolvam isoladamente.

Essa integração se evidencia quando temas importantes como a sustentabilidade socioambiental, o ambiente, a saúde e a tecnologia são desenvolvidos nas três unidades temáticas. Por exemplo, para que o estudante compreenda saúde de forma abrangente, e não relacionada apenas ao seu próprio corpo, é necessário que ele seja estimulado a pensar em saneamento básico, geração de energia, impactos ambientais, além da ideia de que medicamentos são substâncias sintéticas que atuam no funcionamento do organismo. (p.329)

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição in situ, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente. (p.353)

Embora o tempo, o espaço e o movimento sejam categorias básicas na área de Ciências Humanas, não se pode deixar de valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos. O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem. (p.353-354)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. (p.357)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ENSINO RELIGIOSO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (p.437).

SÍNTESE (relacionar com as questões principais)

1 – Princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A preservação da natureza também aparece como um ideal a ser alcançado por meio da educação.

2 – O conceito de educação integral aparece de modo bastante impreciso. O documento ressalta que é um termo que aparece na educação brasileira desde os anos 1930 de diferentes maneiras. Na BNCC, implica no desenvolvimento humano global que inclui as dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Assume uma visão plural, singular e integral da criança com base na ideia de inclusão. Se trata de uma educação preocupada com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e com os desafios da contemporaneidade.

3 - Alinhamento com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas que tem como objetivo específico para o campo da educação a promoção oportunidades de aprendizagem para todos com base em princípios de inclusão, equidade e qualidade.

4 – A integração nas áreas do conhecimento deve ocorrer por meio do desenvolvimento de competências e habilidades. Outro modo de integração é o trabalho dos temas transversais (direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural)

5 – Para cada competência específica existem um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas relacionadas aos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) das unidades temáticas.

6 – Justifica-se que as competências a serem desenvolvidas visam a capacidade de mobilizar conhecimentos para o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Como as dez competências gerais para a educação básica articulam-se ao ideal de sujeito apresentado no documento? Que sujeito elas visam desenvolver? Como se articulam às necessidades do capital?

7 – O documento justifica a pedagogia das competências por meio das orientações de organismos multilaterais (OCDE e UNESCO), das avaliações internacionais (PISA e LLECE), além da referência nos currículos municipais e estaduais brasileiros.

8 – As habilidades correspondem às aprendizagens essenciais do componente curricular.

9 – As competências das áreas do conhecimento são prescritas por meio dos seguintes verbos: compreender, conhecer, utilizar, desenvolver, fazer, desenvolver, enfrentar, interagir, analisar, avaliar, construir, agir, identificar, interpretar, comparar, reconhecer, conviver e debater.

10 – Quanto aos números referentes às competências a serem desenvolvidas por cada área do conhecimento ao longo do ensino fundamental: Linguagens 6 competências específicas; Matemática 8 competências específicas; Ciências da Natureza 8 competências específicas; Ciências Humanas 7 competências específicas e Ensino Religioso 6 competências específicas.

11- Quanto aos números referentes às competências específicas dos componentes curriculares para o Ensino Fundamental: Língua Portuguesa 10; Arte 9; Educação Física: 10; Língua Inglesa: 6; Geografia: 7; História: 7

12 – Quanto aos números referentes às habilidades específicas de cada um dos componentes curriculares ao longo do Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano): Língua Portuguesa 181; Arte 34; Educação Física: 41; Língua Inglesa: 88; Matemática: 121; Ciências da Natureza: 63; Geografia: 67; História: 99; Ensino Religioso: 30.

13 – Quanto aos números referentes aos objetos de conhecimento de cada componente curricular ao longo do Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano): Língua Portuguesa: 114; Arte: 21; Educação Física: 18; Língua Inglesa: 74; Matemática: 103; Ciências da Natureza: 40; Geografia: 31; História: 95; Ensino Religioso: 14.

14 – As disciplinas escolares de Matemática e Ensino Religioso formam, cada uma, áreas específicas. As demais disciplinas encontram-se inseridas em áreas com duas ou mais disciplinas.

15 – No processo de adequação da Base à realidade local as escolas devem contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares.

FICHA DE ANÁLISE	
1 - DADOS GERAIS SOBRE O DOCUMENTO	
TÍTULO	Base Nacional Comum Curricular – Introdução (p. 461-600) / Ensino Médio.
DATA	2018
HISTÓRICO	O artigo 210 da Constituição Federal de 1988 já determinava a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou, no artigo 26 que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base curricular comum. Os relatórios finais da Conferência Nacional da Educação de 2008 e 2014 ressaltaram a necessidade de uma base curricular comum no país. Em 2015 aconteceu o Seminário Interinstitucional para elaboração da base nacional comum. No mesmo ano foi disponibilizada a primeira versão do documento submetido a avaliação das escolas. A segunda versão foi apresentada em 2016. A terceira versão, apresentada em abril de 2017, escrita no governo Temer, trouxe mudanças significativas em relação à versão anterior. A homologação da BNCC para o ensino fundamental aconteceu em 2017, no final de 2018 foi homologada a BNCC para o Ensino Médio.
REFERÊNCIA	BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf > Acesso em 02.jul.2019.
2 – DADOS EXTRAÍDOS DO DOCUMENTO	
OBJETIVOS DO DOCUMENTO	
MARCOS LEGAIS	
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	
<p>Como bem identificam e explicitam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNsEM/2011): (p.462)</p> <p>[CITAÇÃO]: Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (Parecer CNE/CEB nº 5/201152; ênfases adicionadas).</p> <p>Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar--lhes uma formação que, em sintonia com seus</p>	

percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (P.463)

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (p.464)

[...] a escola que acolhe as juventudes deve:

- favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;
- garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;
- valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida;
- assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado;
- promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares; e
- estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação. (p.465)

Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Para tanto, a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a: (p.465-466)

- garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura;
- viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
- revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil;
- proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade;

- prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral. (p.466)

[...] a escola que acolhe as juventudes deve ser um espaço que permita aos estudantes:

- conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais; (p.466)
- compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos;
- combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença;
- valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito;
- construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade. (p.467)

Subjacente a todas essas finalidades, o Ensino Médio deve garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. Para tanto, a escola que acolhe as juventudes, por meio da articulação entre diferentes áreas do conhecimento, deve possibilitar aos estudantes:

- compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas;
- conscientizar-se quanto à necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos;
- apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las na comunicação e na disseminação desses conhecimentos;
- apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização. (p.467)

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (p. 474-475)

CURRÍCULO (CONCEPÇÃO, ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDO)

A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias.

A área de Matemática, no Ensino Fundamental, centra-se na compreensão de conceitos e procedimentos em seus diferentes campos e no desenvolvimento do pensamento computacional, visando à resolução e formulação de problemas em contextos diversos. No Ensino Médio, na área de Matemática e suas Tecnologias, os estudantes devem consolidar os conhecimentos desenvolvidos na etapa anterior e agregar novos, ampliando o leque de recursos para resolver problemas mais complexos, que exijam maior reflexão e abstração. Também devem construir uma visão mais integrada da Matemática, da Matemática com outras áreas do conhecimento e da aplicação da Matemática à realidade. (p.470)

A área de Ciências da Natureza, no Ensino Fundamental, propõe aos estudantes investigar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural e tecnológico, explorar e compreender alguns de seus conceitos fundamentais e suas estruturas explicativas, além de valorizar e promover os cuidados pessoais e com o outro, o compromisso com a sustentabilidade e o exercício da cidadania. No Ensino Médio, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias oportuniza o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos explorados na etapa anterior. Trata a investigação

como forma de engajamento dos estudantes na aprendizagem de processos, práticas e procedimentos científicos e tecnológicos, e promove o domínio de linguagens específicas, o que permite aos estudantes analisar fenômenos e processos, utilizando modelos e fazendo previsões. Dessa maneira, possibilita aos estudantes ampliar sua compreensão sobre a vida, o nosso planeta e o universo, bem como sua capacidade de refletir, argumentar, propor soluções e enfrentar desafios pessoais e coletivos, locais e globais. (p.470-471)

A área de Ciências Humanas, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, define aprendizagens centradas no desenvolvimento das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Essas competências permitirão aos estudantes elaborar hipóteses, construir argumentos e atuar no mundo, recorrendo aos conceitos e fundamentos dos componentes da área. No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana. (p.471)

Para isso, é fundamental que sejam garantidas aos estudantes oportunidades de experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal e situações que demandem a articulação de conhecimentos, o planejamento de ações, a auto-organização e a negociação em relação a metas. Tais oportunidades também devem ser orientadas para a criação e o encontro com o inusitado, com vistas a ampliar os horizontes éticos e estéticos dos estudantes. (p.486)

CONCEPÇÃO DE SUJEITO – finalidade da educação

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais,

econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (P.463)

Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e pelo bem comum. (p.486)

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Portanto, as competências gerais da Educação Básica orientam igualmente as aprendizagens dessa etapa, como ilustrado no esquema a seguir, sejam as aprendizagens essenciais definidas nesta BNCC, sejam aquelas relativas aos diferentes itinerários formativos – cujo detalhamento é prerrogativa dos diferentes sistemas, redes e escolas, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017. (p.469)

Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho. A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais.

A preocupação com os impactos dessas transformações na sociedade está expressa na BNCC e se explicita já nas competências gerais para a Educação Básica. Diferentes dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais são tematizadas, tanto no que diz respeito a conhecimentos e habilidades quanto a atitudes e valores. (p.473)

Portanto, na BNCC dessa etapa, o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho. São definidas competências e habilidades, nas diferentes áreas, que permitem aos estudantes:

- buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais; (p.474)
- apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho;
- usar diversas ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática;

- utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade. (p.475)

Assim, a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: (p.478)

[citação]:

I – investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade;

III – mediação e intervenção sociocultural: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º). (p. 478-479).

CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (p.468)

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Desde que foram introduzidas nas DCNsEM/1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/199856), as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela. (p.468-470)

Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas.

Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática (LDB, Art. 35-A, § 3º). Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando-se como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art. 35-A, § 5º).

As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNsEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/2018). (p.470)

Para que a organização curricular a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011). Para tanto, é fundamental a adoção de tratamento metodológico que favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes, como também que: (p.479)

[citação]: evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7, § 2º). (p.479)

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (p.485)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (p.490)

Em continuidade a essas aprendizagens, no Ensino Médio o foco é a construção de uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade, em diferentes contextos. Consequentemente, quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio – impactados de diferentes maneiras pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pelos projetos de bem viver dos seus povos, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros. Nesse contexto, destaca-se ainda a importância do recurso a tecnologias digitais e aplicativos tanto para a investigação matemática como para dar continuidade ao desenvolvimento do pensamento computacional, iniciado na etapa anterior. (p.528)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.

2. Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.

3. Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.

4. Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas.

5. Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões, experimentações e diferentes tecnologias, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas. (p.431)

Nas sociedades contemporâneas, muitos são os exemplos da presença da Ciência e da Tecnologia, e de sua influência no modo como vivemos, pensamos e agimos: do transporte aos eletrodomésticos; da telefonia celular à internet; dos sensores óticos aos equipamentos médicos; da biotecnologia aos programas de conservação ambiental; dos modelos submicroscópicos aos cosmológicos; do movimento das estrelas e galáxias às propriedades e transformações dos materiais. Além disso, questões globais e locais com as quais a Ciência e a Tecnologia estão envolvidas – como desmatamento, mudanças climáticas, energia nuclear e uso de transgênicos na agricultura – já passaram a incorporar as preocupações de muitos brasileiros. Nesse contexto, a Ciência e a

Tecnologia tendem a ser encaradas não somente como ferramentas capazes de solucionar problemas, tanto os dos indivíduos como os da sociedade, mas também como uma abertura para novas visões de mundo. (p.547)

É importante destacar que aprender Ciências da Natureza vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais. Nessa perspectiva, a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – por meio de um olhar articulado da Biologia, da Física e da Química – define competências e habilidades que permitem a ampliação e a sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental no que se refere: aos conhecimentos conceituais da área; à contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da Natureza. (p.547)

Na definição das competências específicas e habilidades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias foram privilegiados conhecimentos conceituais considerando a continuidade à proposta do Ensino Fundamental, sua relevância no ensino de Física, Química e Biologia e sua adequação ao Ensino Médio. Dessa forma, a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe um aprofundamento nas temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo. Os conhecimentos conceituais associados a essas temáticas constituem uma base que permite aos estudantes investigar, analisar e discutir situações-problema que emergem de diferentes contextos socioculturais, além de compreender e interpretar leis, teorias e modelos, aplicando-os na resolução de problemas individuais, sociais e ambientais. Dessa forma, os estudantes podem reelaborar seus próprios saberes relativos a essas temáticas, bem como reconhecer as potencialidades e limitações das Ciências da Natureza e suas Tecnologias. (p.548)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

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.
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.
3. Investigar situações-problema 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). (p.553).

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. (p.561)

Portanto, no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (p.561-562)

Considerando as aprendizagens a ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras;

Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura. (p.562)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (p.570)

SÍNTESE (relacionar com as questões principais)

- 1 – A escola compreendida como um recurso no combate às desigualdades e um meio para o acesso do indivíduo à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho.
- 2 – O ensino médio é frequentado por juventudes diversas. O aluno deve assumir o protagonismo, cabe à escola contribuir para que ele defina o seu projeto de vida por meio de uma educação integral favorecendo a preparação básica para o trabalho e cidadania. A formação integral é definida como um tipo de educação que considera os aspectos pessoal e social.
- 3 – A preparação para o trabalho significa desenvolver competências que promovam atitudes ativa, crítica, criativa e responsável diante de um mercado de trabalho imprevisível, o que exige um sujeito flexível capaz de se adaptar às novas condições. Esses valores correspondem ao sujeito neoliberal que não possui garantias de empregabilidade.
- 4 – Identifica-se certa ênfase ao desenvolvimento de competências socioemocionais que levem em conta a relação com o corpo, com sentimentos e emoções e as relações interpessoais.
- 5 – A complexidade do mundo aparece por muitos momentos como justificativa para as novas orientações para a educação no ensino médio. Fica evidente que o ensino médio prepara para um mundo incerto e desafiador, questão que não aparece com tanta ênfase no ensino fundamental. No entanto, é possível

preparar para o desconhecido? Nesse sentido, evidencia-se a flexibilidade dos sujeitos e sua capacidade de adaptação. Como as competências e habilidades listadas serão capazes de promover esse novo sujeito ideal?

6 – É papel da escola contribuir na formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis.

7- Os itinerários formativos devem ter por base e princípio as competências gerais da Educação Básica. Os itinerários formativos devem levar em conta, ainda, a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares. Esses itinerários não podem limitar o desenvolvimento do educando? Podemos estar diante de um paradoxo, especialmente em condições de recursos limitados, o que não é exceção na realidade educacional brasileira. O paradoxo consiste entre a promessa de uma educação de possibilidades, discurso que permeia o documento, e as barreiras impostas por itinerários limitados e limitantes.

8 – Como os quatro eixos estruturantes que devem organizar os itinerários formativos do ponto de vista metodológicos (investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; empreendedorismo) articulam-se aos objetivos do ensino médio e às competências gerais para a educação básica? Como articulam-se às necessidades do capital?

9 – Área de Linguagens: apresenta 7 competências a serem desenvolvidas. Os verbos usados são: compreender, utilizar, mobilizar e apreciar. Apresenta 28 habilidades específicas articuladas às competências específicas da área. Apenas o componente curricular de Língua portuguesa dispõe de habilidades específicas, totalizando 54 habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ensino médio.

10 – Área de Matemática: apresenta 5 competências a serem desenvolvidas. Os verbos usados são: compreender, utilizar, propor e investigar. Apresenta 43 habilidades específicas articuladas às competências específicas da área.

11 – Área de Ciências: apresenta 3 competências a serem desenvolvidas. Os verbos usados são: analisar e investigar. Apresenta 26 habilidades específicas articuladas às competências específicas da área.

12 – Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: apresenta 6 competências a serem desenvolvidas. Os verbos usados são: analisar, identificar e participar. Apresenta 32 habilidades específicas articuladas às competências específicas da área.

13. As habilidades a serem desenvolvidas dão conta de promover a educação anunciada?