

UM ESTUDO COMPARATIVO DAS VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO

Marcos Aurélio Dornelas da Silva; Patrícia Fortes de Almeida

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco - madornelas@gmail.com; patricia.fortes.profa@gmail.com

Resumo

Neste trabalho realizamos uma análise comparativa das três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentadas pelo Governo Federal ao longo dos anos de construção deste importante documento norteador das políticas educacionais no país. Buscamos explicitar principalmente as mudanças realizadas na terceira versão, apresentada a sociedade após a Reforma do Ensino Médio. Destacamos dois pontos: a supressão nesta última versão de pontos que julgamos importantes para a construção de uma sociedade democrática e justa; bem como a desconstrução da noção de interdisciplinaridade presente nas versões anterior da Base. Concluímos que a ruptura política-institucional ocorrida no Brasil teve um impacto negativo na discussão em torno da construção da Base.

Palavras-chaves: Política educacional, Reforma do Ensino médio, Base nacional comum curricular.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que trata das aprendizagens essenciais em nível nacional, pretensamente de maneira orgânica e progressiva. De maneira simples, documento normativo é aquele que estabelece regras para determinadas atividades, normalmente com especificações técnicas e um conjunto coerente de práticas para os profissionais da área. Nossa Base Curricular vinha sendo discutida e construída há alguns anos, neste trabalho focamos nas três versões disponibilizadas à sociedade civil entre 2015 e 2018. Argumentamos que até a segunda versão havia um processo de construção que foi interrompido de maneira abrupta. Como pontuaremos, tal ruptura é resultado de uma interferência político-econômica no processo de construção da Base e em outros processos democráticos no país. A terceira versão seria apresentada a sociedade depois da Reforma do Ensino Médio¹, outorgada por meio de Medida Provisória, dentro desse mesmo processo de ruptura democrática. Esta última versão, como seria de se esperar foi totalmente reformulada, embora tenha sido ela apresentada como uma continuidade em relação as versões anteriores.

A Base Nacional é um documento de grande importância para a educação e para as políticas da área em todo o país, é dela que emana a Política Nacional de Formação de Professores, a Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, a Política Nacional de Infraestrutura Escolar e a Política Nacional da Educação Básica (BRASIL, 2016). Logo, não se trata apenas de discutir as bases de formação do currículo, o que por si só já valeria uma longa e aprofundada discussão, o que está em jogo na Base são instrumentos essenciais para a qualidade da educação nacional e para a formação das futuras gerações.

1 BRASIL. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

METODOLOGIA

Conforme dispomos, durante o processo de construção da Base três versões foram publicamente divulgadas. A primeira foi a de apresentação, feita com o intuito de iniciar o diálogo com a sociedade para houvesse críticas e propostas, ela foi tornada pública em 2015. As discussões dentro do Estado, entretanto, remontam há pelo menos 2011. A segunda versão mantém boa parte da estrutura da Base lançada um ano antes. A terceira versão, esta sim, é absolutamente diferente das duas primeiras, vários conceitos que nos pareciam centrais foram suprimidos e a própria lógica do que chamamos interdisciplinaridade foi mudada. O fato novo entre a segunda e a terceira versão não foi exatamente uma revolução educacional; houve sim uma reforma do Ensino Médio, realizada por meio de decreto presidencial, decreto este advindo de um presidente empossado por meio de um golpe. É preciso frisar que o fato de ter se cumprido o rito do *impeachment* previsto em constituição não se garante a lisura do processo, na medida em que as motivações, a formação da vontade dos julgadores e a própria condução do processo judicial foi resultado de decisão política e de interesses de grupos ligados a elite do dinheiro. (SOUZA, 2016) A motivação deste trabalho é exatamente expor, por meio de uma análise discursiva, as rupturas do processo de construção da Base por meio da comparação entre as três versões da BNCC.

Fizemos uso de um estudo comparado entre as versões da Base objetivando desconstruir o discurso que fundamenta a terceira versão da Base, discurso este que busca naturalizar diversos conceitos socialmente construídos; desde a noção de sociedade brasileira, passando pelo sentido de educação vista nesse caso como fenômeno único, objetivo e objetivante e ainda livre de conflitos, até os discursos sobre diversidade, construído no documento de modo a invisibilizar os atores sociais e suas diferenças. Assim, as relações e correlações que estabelecemos entre as versões da BNCC visam demonstrar o processo de controle social instrumentalizado por meio de um controle escolar-pedagógico. Ao comparar os fundamentos da Base, suas competências, habilidades e meio de tratar a interdisciplinaridade realizando um estudo histórico comparado rastreamos e contextualizamos o documento, tratando-o como um processo histórico de construção social. (SILVA, 2016)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os pressupostos da Base e a interdisciplinaridade

Sendo um documento normativo nacional, um dos grandes problemas da Base Nacional Comum Curricular é o fato de lidar com realidades sócio-culturais distintas, desde modo, no mais das vezes seus objetivos são gerais o bastante para abarcar especificidades

locais e regionais. Na primeira versão da BNCC, aberta a consulta pública em 2015, está posto que seu objetivo é

sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (...) Para que possa cumprir este papel, ao longo da educação básica serão mobilizados recursos de todas as áreas de conhecimento e de cada um de seus componentes curriculares, de forma articulada e progressiva, pois em todas as atividades escolares aprende-se a se expressar, conviver, ocupar-se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar saberes escolares ao contexto vivido, projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais (BRASIL, 2015, p. 8)

Ainda na versão de apresentação se coloca que “A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados” (BRASIL, 2015, p. 15) Tais direitos a aprendizagem e a desenvolvimento podem ser expressos nas palavras-chaves dos catorze pontos que foram definidos pelo GT DiAD² como fundamentais para toda a Educação Básica, são eles: Pluralidade das práticas culturais, Valorização dos saberes, compreender e utilizar Linguagens, Preservação de patrimônios, formação e atuação política, Integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, Apropriação de conceitos e procedimentos, Historicidade, Reflexão crítica, Cuidado de si, Autonomia frente a situações-problema, Atuação consciente, Integração de interesses e motivações e compreensão da centralidade do trabalho.

Nesta versão inicial, a Base está organizada em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza “Tal organização visa superar a fragmentação na abordagem do conhecimento escolar pela integração e contextualização desses conhecimentos, respeitando-se as especificidades dos componentes curriculares que integram as diferentes áreas” (BRASIL, 2015, p.15). A interdisciplinaridade entre os componentes de uma mesma área e mesmo entre as áreas se orientam por meio dos princípios que norteiam a Educação Básica. Deles emanam os Objetivos de Aprendizagem para todas as áreas, construídos com base nas características dos estudantes, suas experiências e contextos de atuação na vida social. Considera-se ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica na construção desses objetivos que são materializados por meio de eixos articuladores dos componentes “Esses eixos têm a função de articular tanto os componentes de uma mesma área de conhecimento quanto as diferentes etapas de escolarização ao longo das quais esse componente se apresenta” (BRASIL, 2015, p. 16). A integração entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre as

²Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica: subsídios ao currículo nacional (no contexto dos debates para o estabelecimento da BNCC, elaborados no âmbito do Ministério da Educação entre dezembro de 2012 e fevereiro de 2015) Adair Bonini Iole de Freitas Druck Eduardo Salles de Oliveira Barra (organizadores). 2018. Preprint.

diferentes áreas é estabelecida, ainda, pelos Temas Integradores, que podem ser entendidos como “questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo nessas interações” (BRASIL, 2015, p, 16). Estes temas atravessam os objetivos de aprendizagem dos diversos componentes curriculares, são eles “Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais e Culturas africanas e indígenas” (BRASIL, 2015, p, 16). Nesta primeira versão da Base, os Objetivos de Aprendizagem dos componentes são apresentados ano a ano, com a ressalva de que essa apresentação não pretende impor uma progressão, na medida em que outras formas de arranjo são possíveis e até desejáveis, tendo em conta especificidades locais. Espera-se com a apresentação dada “oferecer uma orientação mais precisa aos sistemas, escolas e professores com relação à progressão desses objetivos ao longo do processo de escolarização” (BRASIL, 2015, p, 16).

No documento, as áreas são tratadas de modo amplo, mas também a partir de suas especificidades, as ciências humanas, segundo a Base, têm por função permitir que as pessoas reflitam sobre sua própria experiência, sobre autonomia individual, sobre direitos humanos e sobre responsabilidade coletiva, com o meio ambiente e o meio social herdado e que deixaremos às futuras gerações. As unidades de conhecimento das ciências humanas na BNCC são

a terra e os territórios; o espaço e sua territorialização pelas sociedades; as territorialidades; as diversidades; o trabalho e a relação com a natureza; a formulação do tempo histórico, do sentido de pertença e de intervenções de sujeitos nas transformações das sociedades; as identidades e as alteridades; as memórias; a ética; a estética; as desigualdades sociais; as ideologias; os modos de produção e de apropriações; os modos de pensar, de crer e de agir das pessoas. (BRASIL, 2015, p, 236).

No caso da terceira versão da BNCC os conteúdos são aqueles “que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.” (BRASIL, BNCC, 2018, p.12). Estes saberes são tratados na Base como as competências e a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los como habilidades. Cada área do conhecimento estabelece competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representam as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. As Competências Gerais substituem os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento presente na primeira e na segunda versão da Base. No nível do discurso,

parece um ganho àqueles que supõem que a liberdade e a autonomia são valores em si mesmos. Até a versão dois da Base, o foco recaía nos direitos à apropriação de conhecimento, ao respeito a diversidade, ao desenvolvimento do potencial criativo e a participação. O foco em direitos individuais, coletivos e sociais, são deslocados para o foco na operacionalização individual do conhecimento. Isto fica claro quando na última versão se faz uso de verbos de ação para cada uma das competências: valorizar, exercitar, desenvolver, utilizar, argumentar, conhecer-se e agir. A justificativa é a

maior explicitação, nesta versão, da visão curricular referenciada em competências que sustenta a proposta da BNCC. Essa visão, já anunciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e presente na maior parte das propostas curriculares desenvolvidas no Brasil, nas reformas curriculares das últimas décadas empreendidas em diversos países e em avaliações internacionais, entende a competência como o conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação. (BRASIL, 2018, p.8)

Essa mesma autonomia é apregoada como grande diferencial nos itinerários formativos. Mas, basta vermos o 4º artigo da Reforma do Ensino Médio que dispõe que os itinerários formativos serão oferecidos “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). Nos parece que essa propalada autonomia fica apenas no discurso, e que a chamada flexibilização pode na verdade aprofundar as desigualdades entre o sistema público e o sistema privado e mesmo entre os sistemas públicos de diferentes Estados com maior ou menor capacidade, ou mesmo interesse, de investimento nos itinerários.

Junto ao documento da terceira versão, o governo teve o cuidado de lançar um Estudo Comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final da Base. Ao que nos parece, o documento cria um modo de ler as mudanças, uma maneira de validar tais mudanças criando um caminho para se entender as alterações tidas como necessárias. No documento que busca justificar inclusive algumas supressões no texto da segunda versão, há uma discussão sobre o desaparecimento de uma sessão inteira intitulada: “O papel dos movimentos sociais na conquista dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento”. Argumenta-se que o tema passa a ser contemplado na terceira versão na sessão ‘A BNCC e o pacto interfederativo’, sub-sessão ‘Base Nacional Comum Curricular: equidade e igualdade’. Nos parece que se trata aqui de coisas bem distintas. Na versão 2, há uma preocupação em dar visibilidade a grupos excluídos, na versão 3 se trata de igualdade e pretensamente de equidade, mas, sequer a palavra movimento social é mencionada, aliás não só nesta sessão, mas em toda a BNCC.

O documento comparativo trata do Ensino Médio de maneira bastante superficial, apenas uma página se dedica a comparar essa etapa do ensino nas duas versões. Trata da substituição de Objetivos Gerais de Formação por Competências Específicas de Área, que já mencionamos aqui, mas não trata da supressão das disciplinas e suas áreas específicas que lhe

garantiam identidade e especificidade. A Base é mais explícita nesse sentido, ao dispor que um dos seus objetivos é a “Superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p.13) Não se pode argumentar que na versão anterior havia fragmentação radical de conteúdos, já que a articulação entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre as diversas áreas que compõem a educação básica estavam garantidos pelos Temas Integradores “Esses temas dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo.”(BRASIL, 2016, p.48)

Assim, nos parece nítido o fundamento tecnicista do proposto na terceira versão, na medida em que se baseia na crítica a atual organização curricular do Ensino Médio vigente tida como caracterizada por “excesso de componentes curriculares e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 461). A Base, ancorada na Reforma do Ensino Médio, tem solução para estes ‘problemas’: para o excesso de componentes curriculares propõe a obrigatoriedade apenas de Matemática e Português, cabendo as demais disciplinas serem ofertadas em itinerários formativos. Em termos discursivos, busca-se uma aproximação com os discentes, ao argumentar que será escolha deles os itinerários, desde que as escolas sejam capazes de oferecer diversos itinerários formativos. Parece-nos, por outro lado, que a perspectiva liberal do trabalho é que ganha com esta mudança, na medida em que se aprofunda a já conhecida reprodução da mão de obra por meio da dinâmica educativa escolar. Não por acaso, publicação do Unibanco, de 2016, dava conta que “excesso de disciplinas inviabilizam flexibilização do currículo do Ensino Médio”³.

A supressão da expressão movimentos sociais e de seu contexto de luta é descaracterizado na chamada versão final, mas há outras ausências que nem ao menos são mencionadas no documento comparativo oficial. Devemos destacar a diversidade de gênero, que aparece apenas uma vez na terceira versão, destacando a importância de conhecimentos da História e da Geografia para que os estudantes “explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de **gênero**, religião, tradições étnicas etc.)” (BRASIL, 2018, p. 547). Na segunda versão, por outro lado,

³Segundo estudo publicado no “Boletim Aprendizagem em Foco, destacando os principais resultados do estudo “Ensino Médio no Brasil: Distribuição dos Tempos por Áreas e Componentes Curriculares”, realizado pelo Instituto Unibanco com apoio do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e do Movimento pela Base Nacional Comum” Aprendizagem em foco, nº 16, set/2016, Instituto Unibanco. Disponível em http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagememfoco/#!Setembro_2016.

até a página 100, a palavra gênero já havia sido empregada com o mesmo sentido por sete vezes. Por exemplo, quando trata dos Direitos de Aprendizagem: “ conviver com crianças e adultos e com eles criar estratégias de investigar o mundo social e natural, demonstrando atitudes positivas em relação a situações que envolvam diversidade étnico-racial, ambiental, de gênero, de língua, de religião.” (BRASIL, 2016, p. 81), ou ainda, de maneira mais contundente no objetivo geral de formação para o Ensino Médio número 31, da Unidade Curricular 1, de Sociologia, “ Identificar a concepção de gênero como construção social” (BRASIL, 2016, p.673)

Outra ausência importante na versão final diz respeito a noção de alteridade. Na segunda versão ela aparece em seu sentido consagrado pelas ciências sociais sete vezes. Ao tratar dos conhecimentos da área de linguagens, para os anos finais da Educação Infantil, coloca que O processo de descentração, que caracteriza esse período de vida, amplia a capacidade dos/das estudantes tanto de desenvolver sua autonomia como de cultivar a **alteridade**. Grande parte das vezes que o conceito alteridade aparece é relacionado a educação religiosa, temática que foi totalmente suprimida da Base sobre o argumento que definir essa questão deve ficar a cargo dos municípios. Na área das ciencias humanas o conceito é tratado no objetivo geral de formação para o Ensino Médio número 32, da Unidade Curricular 2, de Sociologia, “Aplicar a noção de alteridade adotada pela perspectiva sócio-antropológica” (BRASIL, 2016, p.674). A retirada desse ponto é uma perda importante pois sem discussão de alteridade não podemos entender o outro, e a rigor, não podemos sequer nos conhecer plenamente, já que a identidade se constrói por meio da relação com o outro. Como coloca Gilberto Velho, “A noção de outro ressalta que a diferença constitui a vida social, a medida que esta efetiva-se através das dinâmicas sociais” (1996, p.10)

A interdisciplinaridade na BNCC do Ensino médio

Fazenda(1999) e Thiesen(2008) apontam que a interdisciplinaridade foi trazida da Europa na década de 1960, por meio da mobilização do movimento estudantil que reivindicava propostas educacionais mais engajadas com suas realidades sociais. Nessa ocasião ela foi pautada enquanto

[...] oposição à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno em uma única, restrita e limitada direção [...] (FAZENDA, 1999, p. 19).

A autora ainda explica que apesar desse processo, os primeiros estudos sobre interdisciplinaridade datam dos anos 1970, que buscaram conceituá-la a partir de explicações filosóficas e como uma construção epistemológica; nos anos 1980, estudos buscaram evidenciar divergências e contradições desse processo, fundamentados em estudos

sociológicos e tentando compreendê-la enquanto método; em 1990 ela foi reelaborada através de um projeto antropológico, passando a ser concebida com uma nova epistemologia corroborando para a construção de uma teoria da interdisciplinaridade (FAZENDA,1999; THIESEN,2008).

Estes são, resumidamente, alguns movimentos que compõem a trajetória histórica da interdisciplinaridade, nossa intenção não é aprofundar-se nela, mas compreender suas influências sobre o modo como a interdisciplinaridade é empregada e concebida no texto da 3ª versão da BNCC. É importante destacar que apesar da interdisciplinaridade ser percebida neste documento como um aspecto organizador do currículo, e estar presente nele a partir de noções diversas, o termo “interdisciplinar” é empregado apenas uma vez. Conforme consta no trecho a seguir:

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(BRASIL,2018,p.16)

A interdisciplinaridade, tal como expressa, caracteriza as formas de organização curricular, mas além disso, também está associada a outros propósitos que visam “fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares” e de “adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas” (BRASIL,2018,p.16). Neles a interdisciplinaridade é evidenciada pelo seu caráter atitudinal. Ou seja, é concebida como ação realizada entre os educadores (as) na troca e interação a partir de suas áreas de conhecimento⁴.

A noção de “integrar” utilizada para explicar essa interdisciplinaridade, é refirmada, tanto através da relação entre os componentes curriculares que compõe cada área de conhecimento, como da relação entre os educadores e também sob os argumentos explicitados no Parecer CNE/CP nº 11 que situa em que termos ocorre essa integração

Essa organização 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 (Parecer CNE/CP nº 11/2009).

Conforme aponta o Parecer, esta integração não deve excluir as disciplinas escolares, mas demanda a relação entre estas a partir dos conhecimentos e especificidades que as constituem. Neste sentido, conforme o entendimento apresentado no próprio texto da BNCC, ao citar este parecer (BRASIL,2018, p.469), não é possível concebermos a interdisciplinaridade sem as disciplinas, porque aquelas pressupõem estas.

4 Na BNCC do Ensino médio as áreas de conhecimento são as seguintes: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Todavia, apesar desse entendimento ser explicitado, não parece encontrar aderência em todo o escopo do texto. Assim, mesmo que seja consenso entre alguns pesquisadores (LOPES E MACEDO,2011; JAPIASSU,1976) que é necessário eliminar as barreiras que impedem as trocas/interações entre as disciplinas e que corroboram para a fragmentação do saber, isso não equivale a eliminar as fronteiras entre elas. Pelo contrário, precisa-se considerar essas fronteiras entre os diferentes campos de conhecimentos e objeto de estudo, de cada uma dessas disciplinas, para construir olhares multidimensionais e interdisciplinares (FAZENDA,1999).

Portanto, para haver interdisciplinaridade é necessário partir destes campos de conhecimentos, das disciplinas, para estabelecer a integração entre os educadores (e consequentemente entre os componentes curriculares) através da troca e do diálogo. Assim, como afirma JOSÉ (2008, p.94)

A interdisciplinaridade passa, então, a não ser mais vista como a negação da disciplina. Ao contrário, é justamente na disciplina que ela nasce. Muito mais que destruir as barreiras que existem entre uma e outra, a interdisciplinaridade propõe sua superação. Uma superação que se realiza por meio do diálogo entre as pessoas que tornam a disciplina um movimento de constante reflexão, criação — ação. Ação que depende, antes de tudo, da atitude das pessoas. É nelas que habita — ou não — uma ação, um projeto interdisciplinar.

Este é, portanto, o paradoxo presente no texto, ao mesmo tempo que reafirma esses aspectos opera discursivamente negando-os. Como pontuamos anteriormente, essa negação é percebida não só na supressão dos conhecimentos de cada componente curricular - anteriormente listados, como também, pelo que parece, no apagamento (“diluição”) das fronteiras que delimitam/ligam as disciplinas. Nesse mesmo processo, as competências e habilidades passam a estruturar cada área de conhecimento (operando como em “substituição” dessas disciplinas) sendo, ainda, sistematizadas de um modo genérico com a finalidade de abranger todos conhecimentos que anteriormente estavam organizados através das disciplinas. É importante destacar que a perspectiva das competências e habilidades, está há a algum tempo presente em diversas políticas curriculares brasileiras (BRASIL,1996; BRASIL, 1997; BRASIL, 2000) e na BNCC do Ensino médio esses conceitos assumem um lugar ainda mais central (BRASIL,2018).

Na BNCC, a competência é definida como a “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.16). Concepção que está em consonância com aquela defendida por Perrenoud e Magne (1999, p.30), quando define a competência como "a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações".

Historicamente, o termo competência foi apropriado do contexto empresarial e gerencialista, passando, desde a década de 1990, a ser aplicado no campo educacional e curricular, visando à preparação do estudante para o mundo do trabalho. Seu viés funcional e instrumentalista tem sido criticado por vários autores (GENTILI,1996; TANGUY e ROPÉ,1998; MACEDO,2002), pois realiza-se numa lógica neoliberal voltada a “produtividade” das políticas educacionais fomentadas no contexto de uma sociedade global e mercadológica.

Segundo Gentili (1996) as competências nas políticas curriculares surgem pela necessidade de superar uma crise que se instala na escola e que é justificada pela ineficiência dos agentes que nela atuam, seja na gestão ou mesmo no ensino, e acabam provocando a evasão, repetência etc. Para o autor essa noção de competência parece tentar responder a esses problemas, evidenciando o mesmo caráter neoliberal que baseia-se na ideia de que

transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional...reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular etc. (GENTILI,1996, p.18)

Além desse enfoque gerencialista que permeia a lógica do currículo por competências e interfere no modo como a interdisciplinaridade se reconfigura na BNCC outro aspecto é percebido: a reafirmação da interdisciplinaridade através estruturação das áreas de conhecimentos. Essa perspectiva já está presente no currículo oficial, também, desde a década de 1990, e é reafirmada com a finalidade de “integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa.” (BRASIL, 2018, p.469)

CONCLUSÕES

No estudo realizado destacamos as condições de produção e incongruências de um processo de construção política que tem se realizado de um modo, diga-se, enviesado. Enviesado no sentido que distorce conceitos, apaga perspectivas teórico-conceituais, que, tornam a política curricular, alvo dessas reformas, bastante difusas. Poderíamos ainda dizer que, tal como pontuamos, sua trajetória apesar de ser contínua, apresenta mudanças e supressões de categorias e concepções que tornam frágil a construção e que nos fazem reconhecer o decisivo retrocesso, seja entre a primeira e a última versão, seja entre a segunda e a última versão.

Sobretudo, o que destaca-se nas tramas discursivas que se constituem através dos três textos do documento, são as contradições, distorções e ausências que colocam, inclusive, sua implementação sob risco. Tamanha a fragilidade de textos que apesar de normativos, pouco potencial diretivo tem, o que denota um esvaziamento de seu poder de operar em favor de uma educação e currículo escolar democratizantes, cedendo lugar a uma perspectiva instrumental e alinhada com os interesses do mercado global.

Não há dúvidas de que o resultado de um processo tão acelerado, que se produziu a partir de princípios tão questionáveis, tenha consequências danosas para a Educação brasileira e em especial para o Ensino médio. Entretanto, o que também se pode esperar que ocorra é que a execução de tal normativa seja dissimulada, alvo da resistência e das respostas estratégicas dos professores (as) que atuam, ou melhor, que reescrevem (junto aos estudantes) e ao seu modo o currículo escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997.
- BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2016
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2015.
- BRASIL. CNE/CP. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer nº 11** de 30 de junho de 2009. Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio. Brasília: CNE/CP 2009.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases*. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1999.
- GENTILI, Pablo A. A. (Org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perda no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. **Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira**. In: FAZENDA, Ivani. *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, E. **Currículo e competência**. In: A.C. LOPES; E. MACEDO, *Disciplinas e Integração Curricular*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 115-144. 2002.
- PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, Boaventura Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: Leya, 2016.
- TANGUY, L.; ROPÉ, F. 1997. **Saberes e competências**. O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, Papirus, 207 p

THIESEN, Juarez da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008.

VELHO, G. **Individualismo e Cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 6.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudos comparados como método de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação* v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016.