

A BNCC E O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO. O QUE HÁ DE INTERDISCIPLINAR NA ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS?

Grassinete Albuquerque OLIVEIRA

Universidade Federal do Acre

RESUMO: Esse artigo objetiva discutir como a formação continuada oferecida pelo MEC, desde 2014, denominada Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto), interage com as questões interdisciplinares que são abordadas na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, (BNCC). Para esse propósito, além dos Documentos Oficiais que norteiam a Educação Básica, autores como Japiassu (1976), Frigotto (1995), Fazenda (1979) e Morin (2002) nos auxiliarão a compreender de que modo os temas sociais emergentes servem como campo fértil para promover, por meio da interdisciplinaridade, capacidades de interpretação, análise, hipótese, argumentação, contra-argumentação, além de estimular o senso crítico dos alunos e associar o que se aprende dentro do contexto escolar com o que se vivem fora dele. Por ser tratar de análise teórica, esperamos concluir que o educador em formação contínua e a BNCC consideram que o principal compromisso da educação é proporcionar aos educandos diferentes habilidades/competências para que se beneficiem das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida (UNESCO, 2010).

Palavras-Chave: BNCC. Formação Continuada. Interdisciplinaridade. Linguagens e Códigos.

BNCC AND THE NATIONAL PACT FOR SECONDARY EDUCATION STRENGTHENING. WHAT DOES IT CONTAIN, WHICH IS INTERDISCIPLINARY FOR THE LANGUAGES AND CODES AREA?

ABSTRACT: This article aims to discuss how the continuous training provided by MEC, since 2014, called the National Pact for Secondary Education Strengthening (Pacto), interacts with the interdisciplinary issues that are addressed in the second version of the National Curricular Common Base (BNCC). For this purpose, in addition to the Official Documents that guide Basic Education, authors such as Japiassu (1976), Frigotto (1995), Fazenda (1979) and Morin (2002) will help us understand how emerging social themes serve as a fertile field to promote, through interdisciplinarity, abilities of interpretation, analysis, hypothesis, argumentation, counter-argumentation, besides stimulating the students' critical sense and associating what one learns within the school context with what is lived outside. Because it is a theoretical

analysis, we hope to conclude that the educator in continuous training and the BNCC consider that the main commitment of education is to provide students with different skills/competences so that they benefit from the opportunities offered by lifelong education (UNESCO, 2010).

Keywords: BNCC. Continuing Education. Interdisciplinarity. Languages and Codes.

EL BNCC Y PACTO NACIONAL MEDIANTE EL FORTALECIMIENTO DE LA ESCUELA SECUNDARIA. ¿QUÉ HAY DE INTERDISCIPLINARIEDAD EN ÁREA DE LENGUAJES Y CÓDIGOS?

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar como la educación incesante ofrecida por el MEC, desde 2014, llamado Pacto Nacional por el Fortalecimiento de la Educación Secundaria, interactúa con temas de interdisciplinidades que se abordan en la segunda versión del Currículo Nacional de Base Común (BNCC). Para este propósito, además de los documentos oficiales que orientan la educación básica, autores como Japiassu (1976), Frigotto (1995), Fazenda (1979) y Morin (2002) nos ayudarán a entender como las nuevas cuestiones sociales sirven de terreno fértil para promover, a través de la interdisciplinaria, habilidades de interpretación, análisis, hipótesis, argumento, contraargumento, y estimular el pensamiento crítico de los estudiantes y asociar lo que se aprenden en el contexto escolar, con lo que se vive fuera de ella. Por ser el análisis teórico, esperamos encerrar que el profesor en formación continua y BNCC deben considerar que el compromiso principal de la educación es proporcionar a los estudiantes diferentes habilidades/competencias para beneficiarse de las oportunidades que serán ofrecidas a lo largo de la vida (UNESCO, 2010).

Palabras clave: BNCC. La educación continua. La interdisciplinaria. Lenguajes y códigos.

INTRODUÇÃO

Este artigo é uma visão expandida de um resumo apresentado no VIII Encontro de Pesquisadores da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade, realizado no mês de novembro de 2016, na PUC-SP, na modalidade de roda de conversa. O objetivo foi estabelecer um diálogo com os demais autores sobre como a interdisciplinaridade, apesar de não ser um tema novo em discussão, ainda suscita muitas dúvidas de como trabalhar no contexto de sala de aula, ficando muitas vezes, apenas em projetos pontuais, fora do dia a dia do contexto escolar. Para este propósito, como a BNCC é um descritivo de conteúdos e saberes fundamentais para cada ano/série da Educação Básica, o intuito principal é analisar como esse documento dialoga com a formação dos educadores e com a interdisciplinaridade, já que um

dos propósitos da educação, conforme bem proposto por Freire (1986), é fazer com que o educando seja capaz de tomar as próprias decisões, com responsabilidade social e política.

Observa-se que desde o final da década de 1970 houve um impulso em pesquisas sobre a formação de educadores e muitos são os investigadores das mais diferentes áreas do conhecimento que tentam compreender como ocorrem essas práticas docentes nas salas de aula nos mais diferentes cantos do país. O fato é que ser educador não é ter um dom com o qual o indivíduo nasce e desenvolve em nome de um bem maior. Pelo contrário, ser um profissional da educação implica em ser crítico e reflexivo junto aos discursos das práticas educacionais que nem sempre são pacíficos e norteiam embates ideológicos contra a visão reducionista do homem e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem condicionados à formação de costumes e hábitos (SZUNDY, 2013).

Para a formação de hábitos para e na aprendizagem, esse educador que forma e também está em constante formação deve compreender que a reflexão, segundo a pedagogia crítica, é uma possibilidade de avançar diante das práticas pedagógicas tradicionais que (ainda) se fazem presentes nas salas de aula. Portanto, esse ser reflexivo e constituído sócio-histórico-culturalmente em contextos situados precisa ser capaz de questionar como e por que as relações de poder e opressão se mantêm através de um sistema ideológico dominante ao longo do tempo, para assim se dar conta de que, para tentar superar essas situações, é preciso (re)conhecer sua situação existencial concreta para que se desafie a transformar sua existência, não apenas no nível intelectual, mas no da ação (FREIRE, 1987).

É no campo da, na e sobre a ação que se torna pertinente averiguar como o Programa Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PACTO), regulamentado pela Portaria Ministerial 1.140, de 22 de novembro de 2013 – que instituiu que o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação assumam a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, rural e urbano – aborda questões relacionadas à interdisciplinaridade e qual o jogo de linguagem que é empregado para esse termo já que devemos considerá-lo como um construtor de pontes que auxilia nas questões de ensino e aprendizagem (MARTINS, 2000).

Além disso, o Brasil está apresentando uma nova proposta de estrutura curricular para a educação por meio da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC. O referido documento, que poderá ser implementado a partir de 2017, é um descritivo de conteúdos e saberes necessários para cada etapa da educação básica. Uma das questões trazidas pela BNCC é pensar em qual educação se almeja e que tipo de cidadão se deseja formar. O documento é fruto de muitos embates nesse sentido, pois de um lado há aqueles que defendem a ideia de que é direito do aluno ter acesso e de se apropriar dos conteúdos essenciais para o seu desenvolvimento, independente da cidade em que esteja e, por outro lado, devido às dimensões continentais do nosso território que nos permitem estar em interação com os mais diversos movimentos – como etnia, gênero, religião (VERTOVEC, 2007) podem limitar e até mesmo fragmentar algum desses campos, já que estão imbricados na vida social de cada ser humano.

A área de Linguagens e Códigos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000) – com base nos PCN (1998) – já considerava a interdisciplinaridade relevante para as questões de ensino e aprendizagem, porém, desde que estivesse relacionada com os contextos reais dos educandos. Todavia, no documento faltam aportes teóricos e bibliografias que auxiliem e orientem os professores a compreenderem que a interdisciplinaridade permite criar a troca, a competência e a policompetência (MORIN, 2007, p. 45) e auxiliar o educando do terceiro milênio a articular, a argumentar e a agir, nos mais variados contextos, por meio dos conhecimentos adquiridos.

Diante do exposto, o presente artigo busca analisar e discutir: a) se o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto) interage com as questões interdisciplinares que estão sendo abordadas pela segunda versão da Base Nacional Comum Curricular e b) se essas duas iniciativas do MEC convergem para que ocorra a “quebra do isolamento das disciplinas” (MORIN, 2007, p. 47) e para que elas sejam complementares, interdisciplinares, propiciando a troca e a cooperação entre as ciências.

1. A BNCC E A NECESSIDADE DE SE RECONFIGURAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge da necessidade de se repensar o currículo escolar brasileiro nas diferentes etapas de escolarização e é uma exigência para o sistema de educação feita a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) com a finalidade de se propor um avanço na busca pela qualidade da educação brasileira.

A educação, como direito, deve oferecer condições para que os estudantes consigam exercer o seu papel como cidadão. Nesse contexto, a BNCC apresenta quatro políticas, que se articulam para garantir a qualidade na educação e o fortalecimento do direito dos estudantes para que desenvolvam seus saberes numa perspectiva inclusiva e de reconhecimento de suas diversidades (BNCC, 2016, p. 26-27), e que são apresentadas no gráfico a seguir:

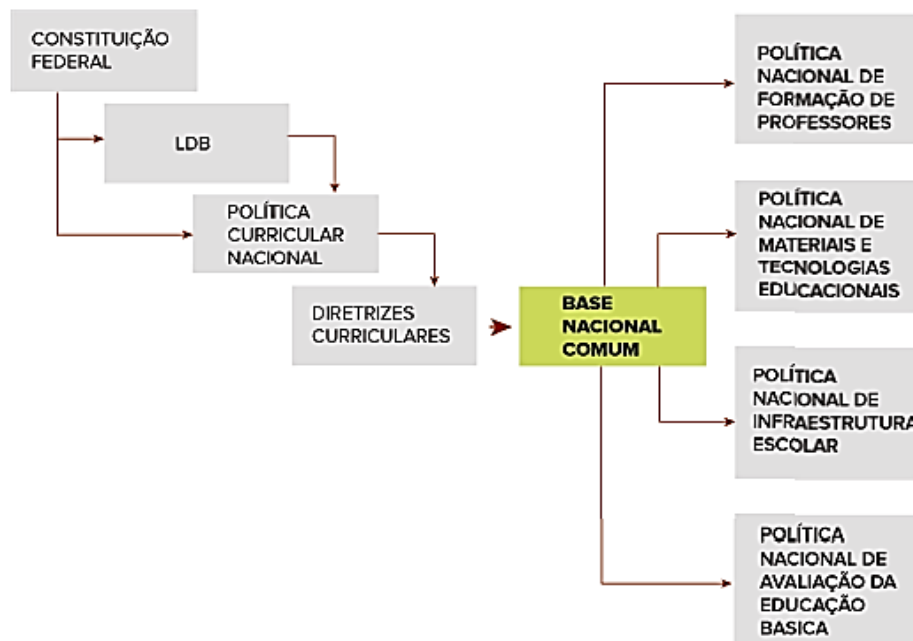


Gráfico extraído da BNCC, 2ª Versão, 2016, p. 27.

Essas quatro políticas decorrentes da BNCC articulam-se para garantir as condições necessárias para que as ações resultem em melhorias significativas na Educação Básica brasileira. Para esse propósito, cabe ressaltar que, no que tange à política nacional de formação de professores, o MEC já oferece diversos programas voltados para este fim. Dentre eles, o Programa Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto), que busca desatar alguns “nós” presentes nesse ciclo de ensino como, por exemplo, o da desistência escolar, tendo em vista que muitos jovens, aos 16 anos, já se encontram no mercado de trabalho e optam pela não conclusão dos estudos. Além disso, esse programa também tem como meta aperfeiçoar o corpo docente para que desenvolva atividades pedagógicas com o intuito de ajudar o educando a sair-se bem no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), porta de entrada para o Ensino Superior e sonho de muitos adolescentes que finalizam a Educação Básica.

Um aspecto relevante da BNCC é que em seu processo de implementação, como norma que subsidiará a (re)elaboração dos currículos estaduais e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, deverá ocorrer uma reflexão crítica que auxilie na formulação, execução e avaliação do projeto político pedagógico (PPP) das escolas de Educação Básica. Essa reflexão será necessária para mobilizar estratégias didáticas e metodológicas, a partir do contexto do qual seus estudantes estão inseridos, que estabeleçam relações entre os conhecimentos a serem desenvolvidos (na base comum e na parte diversificada) e considerem os princípios, as características e necessidades cognitivas dos educandos. Observe-se com isso,

[...] os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento serão tanto mais efetivos quanto estiverem indissociavelmente relacionados às experiências culturais dos sujeitos, que não devem ser tratados indistintamente, ou considerados apenas em função das características gerais de sua faixa etária e condição social. Em outras palavras: não há concretização de objetivos de aprendizagem sem a consideração dos reais sujeitos de aprendizagem. (BNCC, 2ª versão, p. 32)

Abordar experiências culturais pode resultar em infinitas possibilidades de significações e de ressignificações como bem menciona Veiga-Neto (2003, p. 5) ao pontuar que os embates sobre a *diferença* e os *diferentes* são frequentes tanto no que se refere à exploração econômica e material, quanto às práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo em detrimento de outros. Indubitavelmente, a

cultura sempre foi temade estudos, pois os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido, cuja ação social é significativa tanto para os que praticam quanto para os que observam (HALL, 1997).

Desse modo, a BNCC, ao propor que a escola estabeleça em seu PPP estratégias didáticas e metodológicas que observem a diferença entre os diferentes, seja no aspecto cultural ou da superdiversidade, pode significar engajar-se em deslocamentos do que Hall (1997) destaca como culturas do cotidiano, que se encontram além dos temas transversais ou geradores, ou seja, nesses deslocamentos das culturas do cotidiano propostos pelo autor, o ser humano está em constantes conflitos e dilemas, lidando com diversos tipos de ocupação, mudanças nos tamanhos das famílias, nos padrões de diferenças entre as gerações, com o desemprego não planejado, com o declínio no casamento, a diversificação dos arranjos familiares, a longevidade da terceira idade, com a insatisfação nos sistemas públicos de saúde, educação e segurança, com padrões morais, com as condutas dos jovens, entre outros que mantém a maioria, como vítima dessa “mudança cultural”. Nesse sentido, esse cenário cultural não pode ser deixado à margem, pois faz parte da nossa vida e estamos inseridos nessas questões que precisam ser discutidas e problematizadas, afinal, é imprescindível sabermos o que estão (os outros) e (nós) falando e, melhor, o que “estão fazendo de nós mesmos?” (VEIGA-NETO, 2003, p. 6).

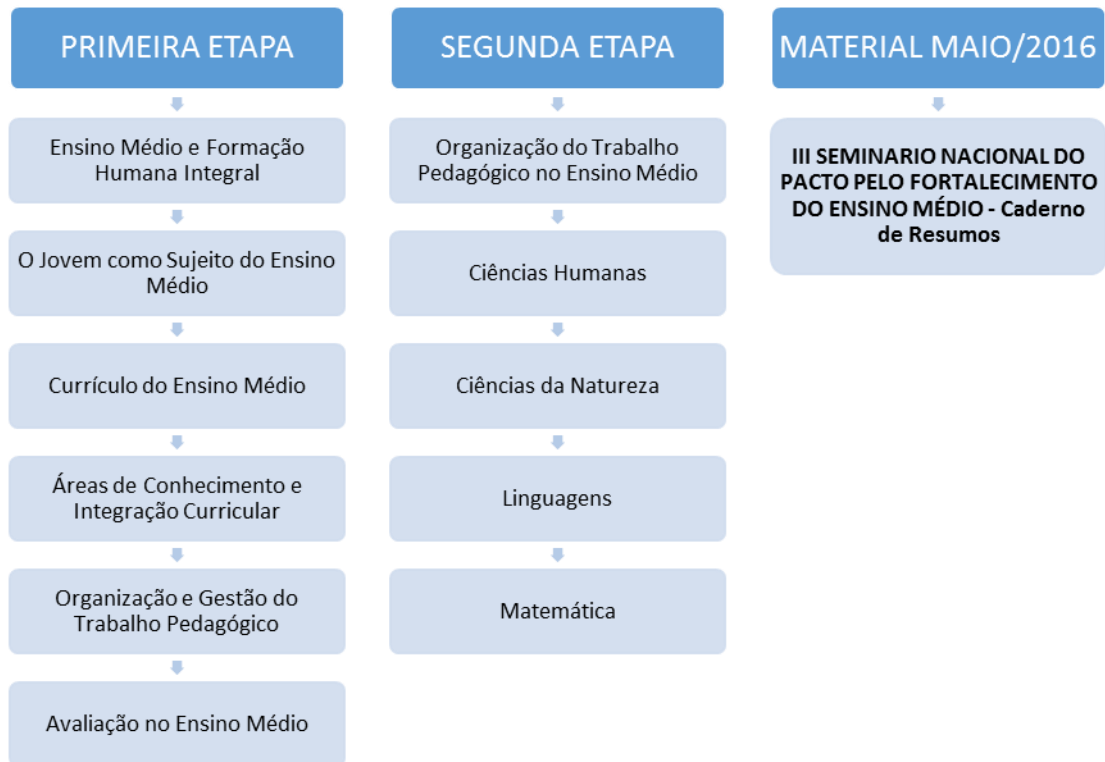
A BNCC é fruto de um trabalho coletivo onde as diferentes vozes suscitaram atitudes responsivas ativas, o dialogismo e procuraram levar em conta os discursos realizados anteriormente para dialogar com outros que ainda serão produzidos em dado momento (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), por isso, podemos considerar que o documento traz questões relevantes para serem implementadas no currículo da educação brasileira desde que os participantes deste jogo de linguagem (WITTGENSTEIN, 1999) compreendam que as normas e as regras não são inflexíveis, pois tratam da própria vida e devem estar situadas no concreto, na realidade dos participantes para que realmente se efetivem.

2. PACTO COMO PROPOSTA DE FORTALECIMENTO PARA O ENSINO MÉDIO

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, doravante Pacto, foi instituído pela [Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013](#), a qual estabelece que o Ministério da Educação (MEC), as secretarias estaduais e distrital de educação devem formular e implementar políticas públicas que elevem o padrão de qualidade do Ensino Médio, nas diferentes modalidades, orientados pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.

Para essa finalidade, duas ações estratégicas foram consideradas. A primeira foi o projeto de redesenho curricular (PRC) do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI que começou a ser desenvolvido nas escolas brasileiras a partir de 2010, e que tinha como objetivos o fortalecimento e desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, ampliar o tempo de permanência dos estudantes nas escolas e garantir a formação integral com a inserção de projetos que tornassem o currículo mais dinâmico por meio de atividades que abrangessem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia e atendessem às demandas e às expectativas do educandos para (con)viver na sociedade, conforme preceituado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A segunda estratégia relacionava-se com a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, cujos objetivos eram promover a melhoria da qualidade do Ensino Médio, ampliar os espaços de formação dos profissionais envolvidos nesta etapa, desencadear reflexão acerca das práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas e fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, também preceituados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Como eixo estruturante utiliza-se a temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral” que percorreu todas as etapas do curso. Na primeira etapa foram trabalhados conteúdos de formação comum e na segunda etapa as áreas de conhecimento. Vejamos o quadro a seguir:



Elaborado pela autora

Como o Pacto é uma ação conjunta entre o MEC, as Secretarias de Educação dos Estados e as Universidades Públicas, coube às Universidades, através de um Coordenador Responsável, promover o curso de formação continuada dos educadores de Ensino Médio da rede pública, urbana e rural seguindo os princípios de cada Estado. O movimento observava a seguinte estrutura: coordenador geral; coordenador adjunto; supervisor, formador da IFE, formador regional, orientador de estudo e o professor. Para desenvolver essa política pública, os participantes desempenhavam funções e recebiam uma bolsa para custeios, conforme vemos na tabela abaixo, disponibilizada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE):

Secretaria Gestora: SEB – Secretaria de Educação Básica.

Parceiros: Instituições de ensino superior (IES); secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal.

Tipos e valores das bolsas:

FUNÇÃO	VALOR (R\$)
Coordenador geral da IES	2.000,00
Coordenador adjunto junto da IES	1.400,00
Supervisor	1.200,00
Formador da IES	1.100,00
Professor formador nos Estados e Distrito Federal	1.100,00
Coordenador nos estados, DF e municípios	765,00
Orientador de estudos	765,00
Professor do ensino médio ou coordenador pedagógico do ensino médio	200,00

Fonte: Portal do FNDE, bolsas e auxílios¹

Com base na valorização docente, O MEC e as Secretarias de Educação dos Estados estabelecem alguns desafios a serem considerados no ensino médio, como a universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) – e adequação idade ano escolar; ampliação da jornada para Ensino Médio Integral; redesenho curricular nacional; garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola; observância quanto à carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês); ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio e à universalização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para o desenho formado em relação ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, os agentes envolvidos nesse processo acreditam que as discussões e os debates realizados nos últimos anos podem colaborar, significativamente, para um compromisso real e duradouro com a Educação Básica e para com os alunos do Ensino Médio como direito de todos. Desse modo, as estratégias delineadas inicialmente com o Pro-Emi e o Pacto – propostas

¹ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/bolsas-e-auxilios/bolsas-e-auxilios-programas/bolsas-e-auxilios-formacao/item/6434> - Acesso em 16.11.2016

de atividades com base na cultura, na ciência, no trabalho e na tecnologia que integrem as diferentes áreas que compõem o currículo de modo interdisciplinar – devem proporcionar uma melhoria na educação brasileira.

3. O QUE HÁ DE INTERDISCIPLINAR NA BNCC E NO PACTO PARA LINGUAGENS E CÓDIGOS?

É comum ouvirmos que vivemos na era da globalização. Uma palavra que parece abrir as portas para o desconhecido, para o desvelar dos mistérios presentes e futuros, que une e segrega ao mesmo tempo. Bauman (1999) salienta que a globalização é o destino irremediável do mundo, irreversível e que afeta a todos, na mesma medida e da mesma maneira. Somos e estamos todos “globalizados” e, segundo o autor, isso significa basicamente a mesma coisa para todas as pessoas.

Com esse movimento globalizado, marcado pela tecnologia, a educação vem aos poucos se familiarizando e adotando práticas pedagógicas que visam estar mais “conectadas” com o que acontece fora dos muros da escola. Essa preocupação é válida, pois nos deparamos com novas ferramentas tecnológicas diariamente e, na educação, os jovens entendem e usufruem delas. Para o professor o desafio é grande, pois muitos cursos de licenciatura não dispõem desses recursos que se tornam medidas necessárias para auxiliar o docente, além da tradicional lousa e giz.

Pode-se considerar que além da globalização, o multiculturalismo também deve ser observado e discutido no contexto escolar, já que existe uma necessidade indispensável de se reconhecer e conciliar as culturas diferentes que coexistem dentro de uma mesma nação (SEMPRINI, 1999) e até mesmo dentro da escola. O multiculturalismo é um fato que não pode ser apagado e um ideal que precisa ser enfrentado, pois é marcado e enriquecido pelas diferenças existentes entre os grupos.

Nessa perspectiva, Lott (2010) discorre que cada pessoa carrega em si traços multiculturais, por viverem em sociedades heterogêneas, interagindo umas com as outras. Situa que alguns elementos culturais- etnia, gênero, classe social, religião, orientação sexual, idade, deficiência, localização geográfica, entre outros – podem gerar situações de conflitos e

tensões que são complexas e difíceis de serem resolvidas tendo em vista que marcam hierarquias de poder, domínio de certos espaços e acesso aos recursos.

Diante desse contexto, a educação exerce um papel fundamental para o reconhecimento desses grupos sociais e para a não manutenção desses estratos sociais. Freire (2001) pontua que a educação deve ser permanente não devido a posicionamentos políticos, linhas ideológicas ou interesses econômicos e sim, pela razão, de um lado, e pela consciência que ele tem de sua finitude, de outro. E ainda porque, ao longo da história, incorporou à sua natureza “não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí” (FREIRE, 2001, p. 12).

Nesse jogo de interlocuções, a BNCC traz pontos significativos para serem considerados pela área de Linguagens e Códigos, pois considera que as relações pessoais, institucionais e a participação na vida em sociedade acontecem pelas práticas das linguagens e, por meio delas, os sujeitos (inter)agem no mundo e constroem significados que os permitem construir referenciais e entendimentos comuns para a vida em sociedade, além de ampliar as possibilidades de atuar, relacionar e agir no mundo em que vive.

Ademais, ao se mobilizar nas diferentes práticas de linguagens (verbal, musical, corporal, estéticas, sensoriais, performativa, entre outras), o sujeito amplia conhecimentos aos quais, dificilmente, ele teria acesso de outro modo. Todavia, segundo o documento, é necessário ter claro como ensinar essas “múltiplas” linguagens para a vida social, pois elas podem desconsiderar determinados grupos (multi)culturais que constituem o espaço em que o educando vive, assim,

Se, por um lado, as linguagens aproximam e podem constituir as formas de interação e a identidade cultural de grupos sociais, por outro lado, podem gerar discriminação e conflitos, decorrentes de percepções e representações sobre a realidade. Tendo em vista o caráter diverso, dinâmico e contraditório das práticas de linguagem, a atuação confiante dos sujeitos nessas práticas demanda oportunidades de participar delas, conhecer como se estruturam e compreender como interagem na construção de identidades, pertencimentos, valores, e da vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2ª versão, p. 87, ênfase adicionada)

Tais observações mostram-se relevantes porque o propósito fundamental da educação deve estar voltado para a consciência e reconhecimento do outro, como indivíduo que possui valores que devem ser respeitados, independente de raça, credo, traços linguísticos ou posição social. Em face desse contexto, o documento considera que a área de Linguagens para o Ensino Médio deve observar que os estudantes se encontram em um momento de dúvidas e inúmeros questionamentos sobre si mesmos e sobre suas (reais) possibilidades futuras.

Note-se que a preocupação com os educandos do Ensino Médio ocorre por estes estarem próximos do término da educação básica e de novas etapas importantes, como a possibilidade do ingresso no ensino superior e do mercado de trabalho. A UNESCO, por meio do Relatório Delors (2010), julga que entre a saída do Ensino Médio e a entrada na educação superior, encontra-se o aspecto vulnerável de nosso sistema educacional devido à elitização, à falta de controle em relação aos fenômenos de massificação e à ausência de adaptação, os quais podem gerar conflitos na aprendizagem e até mesmo pela falta da maturidade diante das responsabilidades futuras. O relatório sugere também que é importante oferecer para o discente, nessa etapa de ensino, ferramentas apropriadas para prepará-lo para o futuro, que deve haver uma diversificação nas escolhas curriculares em função de suas capacidades e modo de agir a fim de que, mesmo que frustradas, tenham a possibilidade de retomar e retificar suas opções.

Em razão dessa realidade, a BNCC considera que a área de Linguagens e Códigos tem a responsabilidade de propiciar a consolidação e o aprofundamento das diversas habilidades de linguagens, através da interação entre os campos de atuação diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, o trabalho e a continuação dos estudos. Para isso, as práticas pedagógicas aliadas a um currículo diversificado devem possibilitar a apropriação do conhecimento, a fim de que se alcance um maior nível de teorização, metacognição para o exercício de práticas discursivas orientadas para participação, a formulação de propostas, argumentação e tomadas de decisões orientadas pelo interesse comum.

Para que se alcance esse propósito, apesar de a BNCC não trazer explicitamente que se deve trabalhar do modo interdisciplinar, pontua ser necessário a interação entre as diferentes áreas do conhecimento a fim de que o educando tenha o acesso aos mais diferentes saberes,

204

como o do mundo digital que impacta o dia a dia e desperta o interesse dos estudantes, de temas que facilitem o diálogo com e sobre o mundo globalizado e transcultural, que ponha em cena as mestiçagens linguísticas, culturais, étnicas, ambientais, (ex)inclusivas e sociais características deste século.

Outro aspecto relevante é que se considerarmos apenas a área de Linguagens e Códigos, vemos na BNCC e no Pacto caminhos para se trabalhar com a interdisciplinaridade, pois essa área agrega disciplinas como Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol), Artes e Educação Física, cujos conceitos e temas com os quais se podem organizar ou estruturar o ensino constituem-se como composição dos elementos curriculares e das competências e habilidades presentes no PCNEM ou no ENEM. Desse modo,

Nessa nova compreensão do ensino médio e da educação básica, a organização do aprendizado não seria conduzida de forma solitária pelo professor de cada disciplina, pois escolhas pedagógicas feitas numa disciplina não devem ser independentes do tratamento dado às demais disciplinas da área e mesmo das outras duas áreas. Aqui, tanto o ensino como a aprendizagem são vistos como ações de cunho interdisciplinar, que articulam o trabalho das disciplinas para promover competências. (PCN+ Ensino Médio, 2007, p. 14, ênfase adicionada)

[...]

Em determinados aspectos, a superação dessa contradição se dá em termos de temas, designados como transversais, cujo tratamento transita por múltiplas disciplinas. No entanto, nem todos os objetivos formativos podem ser traduzidos em temas. A forma mais direta e natural de se convocar temáticas interdisciplinares é simplesmente examinar o objeto de estudo disciplinar em seu contexto real, não fora dele. Por exemplo, sucata industrial ou detrito orgânico doméstico, acumulados junto de um manancial, não constituem apenas uma questão biológica, física, química, nem só sociológica, ambiental, cultural, nem tampouco só ética e estética, pois abarcam tudo isso e mais que isso. (PCN+ Ensino Médio, 2007, p. 15, ênfase adicionada).

Ao considerar a perspectiva de se trabalhar com interdisciplinaridade, conforme delineado nos documentos acima, é necessário perceber que, na contemporaneidade, ela se encontra em um campo dialógico e de integração das ciências e do conhecimento que busca romper o caráter de hiperespecialização com a fragmentação dos saberes e da resistência de se manter um saber fragmentado (THIESEN, 2008).

Outra inferência desse propósito encontra-se presente no Caderno IV, Etapa I, *Formação de Professores do Ensino Médio – Áreas de Conhecimentos e Integração Curricular*, do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que defende a ideia de Beane (2003) e sinaliza para uma abordagem curricular integradora, com ênfase em unidades temáticas centradas em determinados problemas, os quais são abordados de modo colaborativo e democrático entre professores (de outras ciências) e pelos estudantes para que o conhecimento produzido por essas diversas fontes ultrapasse as disciplinas acadêmicas tradicionais.

Todavia, há evidências de que a tentativa de trabalhar com a interdisciplinaridade não foi bem-sucedida, no caderno complementar do Caderno 4, *Currículo integrado para o Ensino Médio - das normas à prática transformadora*, por exemplo, há alguma pouca integração que ocorre apenas extracurricularmente e no âmbito dos componentes curriculares da base nacional comum do Ensino Médio e não com os da educação profissional. No aludido caderno fica explícito que ainda está “para ser alcançada a apregoada e desejada interdisciplinaridade” (p. 12). Vai além,

Desde 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (CNE, 1998) já indicavam uma organização em áreas de conhecimento para o ensino médio, como forma de facilitar a integração curricular. Nas áreas ali propostas (Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, e Ciências Humanas e suas tecnologias), essa integração se efetivaria pelo desenvolvimento de objetivos comuns aos vários componentes curriculares e por meio da contextualização e da interdisciplinaridade. Contudo, isso não tem acontecido, salvo em raros exemplos, mesmo depois de mais de uma década de muitas tentativas de integração e de muitos discursos contra a fragmentação curricular. (*Currículo integrado para o Ensino Médio - das normas à prática transformadora*, 2013, p. 200, ênfase adicionada)

Essa preocupação de tentar “desvelar” os entendimentos sobre o que é/fazer interdisciplinaridade motivou o Pacto, na Etapa I, o Caderno IV, a explicitar que as áreas do conhecimento devem expressar o potencial de aglutinar, integrar e promover a interlocução entre os campos de saber. Ao promover a dialogicidade entre os docentes e os componentes curriculares, as consequências para o educando são transformadoras, além de diminuir a cultura rígida e fragmentada que a escola insiste em manter.

O caderno complementar busca que se reflita sobre o agir de modo interdisciplinar e que este depende da integração de boas propostas, de liderança articuladora, de uma gestão participativa e de mecanismos de conexão mais específicos e efetivos. Ademais, para que os professores ajam interdisciplinarmente, os conteúdos de ensino devem estar organizados de modo que os conceitos possam ser relacionados não apenas de modo interdisciplinar, mas também no interior de cada disciplina, de modo que esses conceitos permitam aos estudantes uma maior compreensão das formas de saber e da realidade.

4. CONCLUSÃO

A interdisciplinaridade, como movimento contemporâneo, que busca romper com a visão cartesiana e mecanicista que insiste em manter um ensino compartimentalizado, privilegia uma concepção dialética, que integra os saberes como forma de transformar a realidade existente. Nesse caminho, não se busca confrontar as disciplinas ou abandoná-las, o que não é possível, mas em criar um novo objeto que não pertença a ninguém (BARTHES, 1988, p. 99).

Um novo objeto que estabelece comunicação entre as disciplinas, que a teoria aponte possibilidades do aprender a aprender, não apenas entre professores das diferentes áreas, mas entre todos os agentes que compõem a comunidade escolar. Segundo Fazenda (1979), a interdisciplinaridade, no âmbito escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas devem favorecer os processos de aprendizagem, os saberes dos alunos e sua integração no meio social.

Não há como desconsiderar que a BNCC e o Pacto trouxeram em suas bases a relevância de se trabalhar com a interdisciplinaridade no contexto escolar. Ambas consideram um ganho efetivo para o discente que vive, no Ensino Médio, o tempo das incertezas. Para os documentos é necessário formar esse cidadão, de maneira interdisciplinar, integrar os conhecimentos, suscitar a reflexão, levantar questionamentos e propor intervenções. Frigoto (1995, p. 26) considera que a interdisciplinaridade contribui para que o homem se produza enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto desse conhecimento, já que vivencia essa realidade, de conflitos, contradições, movimentos únicos e diversos que o constituem como sujeito sócio-histórico-cultural.

Todavia, o fazer interdisciplinar não parece algo fácil de se concretizar e tanto a BNCC quanto o Pacto reconhecem tamanha dificuldade. Japiassu (1976) alertava para o fato da interdisciplinaridade ganhar direitos de cidadania, a ponto de virar palavra da moda e o “fenômeno” interdisciplinar continuar longe de ser compreendido, o que, de fato, aconteceu. Para que aconteça o fazer interdisciplinar é necessário reorientar todo o sistema educacional para superar as barreiras que impedem a livre passagem entre as ciências, além de descompartmentalizar o próprio espírito do ensino que restringe e atrofia as possibilidades de inovações. (JAPIASSU, 1976, p. 214).

E, conforme bem situa o Relatório da Unesco, coordenado por Delors et al., em 2010, podemos considerar que a interdisciplinaridade, do ponto de vista integradora, estabelece relação com os quatro pilares da educação: *aprender a conhecer, a fazer, a ser e a (juntos) conviver*, já que há a busca por uma escola como espaço de interação, criatividade, participação solidária e que, por meio da ação e da reflexão, crie e possibilite mudanças do contexto existente, ou como o próprio Delors et al. (2010, p. 89) enfatizam: “*À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele*”.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. [V. N. Volochínov]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BAUMAN, Zygmunt (2001). **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília, DF: MEC, 2000.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar. 2ª versão. Revista. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso: 16.06.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso: 16.06.2016.

_____. **Formação de Professores do Ensino Médio**: Ensino Médio e Formação Humana Integral (etapa I – Caderno IV). Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

_____. **Pacto Nacional pelo Ensino Médio**. Formação De Professores do Ensino Médio. Documento Orientador Preliminar - Brasília, DF, outubro de 2013. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22>. Acesso: 16.06.2016.

_____. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio** - Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22>. Acesso: 16.06.2016.

DELORS, Jacques *et al.* Educação: Um Tesouro a Descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI** - 6 Edição. - São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso: 12.06.2016.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/bolsas-e-auxilios/bolsas-e-auxilios-programas/bolsas-e-auxilios-formacao/item/6434>>. Acesso: 12.06.2016.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

MARTINS, H. F. Sobre a estabilidade do significado em Wittgenstein. In: **Veredas** – revista de estudos linguísticos. Universidade Federal de Juiz de Fora. v. 4, n. 2. Juiz de Fora: Editora UFJF, jul./dez. 2000.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Formação inicial e continuada de professores como ato responsável: (trans)formações de uma pesquisadora-multiplicadora. In: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; BARBARA, L. (Org.). **Maria Antonieta Alba Celani e a Linguística Aplicada: Pesquisadores-multiplicadores em (inter)ações**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 57-82.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

VERTOVEC, Steven. **“Superdiversity’ and its implications”**. In: Ethnic and racial studies, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Ed. Nova Cultural (Col. Os Pensadores – trad.: José Carlos Bruni), 1999.

Grassinete Albuquerque OLIVEIRA

Professora da Universidade Federal do Acre (UFAC), lotada no Centro de Educação, Letras e Artes - CELA. Atua na área de Linguística Aplicada em Línguas Estrangeiras. Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Bolsista CAPES

Recebido em março/2017 - Aceito em abril/2017