



Universidade Federal do Pampa

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:  
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE**

**PATRÍCIA GAVIÃO SOARES**

**A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:  
LÍNGUA PORTUGUESA E CIÊNCIAS DA NATUREZA NUMA PERSPECTIVA  
INTERDISCIPLINAR**

**Uruguaiana, 2021**

**PATRÍCIA GAVIÃO SOARES**

**A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:  
LÍNGUA PORTUGUESA E CIÊNCIAS DA NATUREZA NUMA PERSPECTIVA  
INTERDISCIPLINAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

**Orientadora:** Profa. Dra. Elena Maria Billig Mello

Linha de Pesquisa 1. Processos de Ensino e Aprendizagem na Escola, na Universidade e no Laboratório de Pesquisa

**Uruguaiana  
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S676i Soares, Patrícia Gavião  
A inovação pedagógica na Base Nacional Comum Curricular:  
Língua Portuguesa e Ciências da Natureza numa perspectiva  
interdisciplinar / Patrícia Gavião Soares.  
130 p.  
Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE,  
2021.  
"Orientação: Elena Maria Billig Mello".  
1. Currículo. 2. Inovação pedagógica. 3. competências. 4.  
interdisciplinaridade. 5. BNCC. I. Título.

**PATRÍCIA GAVIÃO SOARES**

**A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA E CIÊNCIAS DA NATUREZA  
NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

Dissertação apresentada ao Programa  
Programa de Pós-graduação Educação  
em Ciências: Química da Vida e Saúde,  
da Universidade Federal do Pampa,  
campus Urugaiana, como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação em Ciências:  
Química da Vida e Saúde.

Dissertação defendida e aprovada em: 01 de outubro de 2021.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elena Maria Billig Mello  
Orientadora  
UNIPAMPA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Diana Paula Salomão de Freitas  
UFPel

---

10/10/2021 22:20

SEI/UNIPAMPA - 0631635 - SISBI/Folha de Aprovação

Profª. Drª. Raquel Ruppenthal

UNIPAMPA



Assinado eletronicamente por **ELENA MARIA BILLIG MELLO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 05/10/2021, às 12:00, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **RAQUEL RUPPENTHAL, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 05/10/2021, às 15:31, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Diana Paula Salomão de Freitas, Usuário Externo**, em 05/10/2021, às 16:01, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0631635** e o código CRC **82955C5F**.

Dedico esta dissertação aos meus pais por todo apoio e amor incondicionais, por serem a minha base e meus maiores motivadores na busca pelos meus sonhos... também aos meus filhos, Guilherme e Alice, por me ensinarem o maior amor do mundo, por colorirem e iluminarem a minha vida...por serem o maior motivo de querer me superar todos os dias e continuar acreditando e “esperançando” por um mundo melhor para todos nós.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, primeiramente, pois sem Ele a minha fé em dias melhores e na certeza de que não estou só não conseguiria passar pelas dificuldades e provações dos dois últimos anos.

À minha família e amigos pelo apoio e incentivo constantes, por fazerem parte do meu dia a dia me amparando em todos os momentos.

Aos meus filhos por me inspirarem a ser cada dia melhor e não desistir nunca dos meus, dos nossos sonhos.

À minha amada orientadora, prof<sup>a</sup>. dr<sup>a</sup>. Elena Maria Billig Mello, pelos ensinamentos, experiências, trocas, pelo apoio e incentivo de sempre, por ter me instigado a acreditar mais em mim e fazer coisas que eu não sabia que poderia fazer e, sobretudo, gratidão por não ter soltado a minha mão nunca e por juntas termos trilhado esse longo, árduo, porém lindo caminho até aqui.

## RESUMO

A presente pesquisa, intitulada “A inovação pedagógica na Base Nacional Comum Curricular: Língua portuguesa e Ciências da natureza numa perspectiva interdisciplinar” aborda o tema inovação pedagógica na política curricular vigente. Como referencial teórico-epistemológico tem-se autores com embasamento crítico na área da educação, como: Saviani (2009), Carbonell (2002), Ball (2005), Lopes e Macedo (2011), Cunha (2016), Diniz-Pereira (1999), Galiazzi (2018), Gil (1999), Singer (2015, 2019), entre outros. Buscou-se reunir dados com o propósito de responder ao problema central de pesquisa: De que forma a inovação pedagógica se faz presente na BNCC, especificamente em Língua Portuguesa e Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental, numa perspectiva interdisciplinar? É uma pesquisa documental, exploratória e descritivo-crítica da BNCC, com análise a partir da Análise Textual Discursiva, que culminou nos metatextos que compõem essa investigação. Com base na pesquisa documental e achados emergentes na ATD, a pesquisa verificou haver na BNCC uma perspectiva de inovação pedagógica preponderantemente tecnológica, além de regulatória e prescritiva, o que dificulta ou coíbe práticas inovadoras e interdisciplinares. Pelos resultados obtidos pode-se dizer que a BNCC apresenta a inovação regulatória que vai ao encontro da proposta pautada na Pedagogia das Competências. Essa perspectiva de padronização e homogeneização curricular que preconiza uma educação tecnicista e que atende a um ideário de formação para o atendimento à demanda de mercado, é a visão neoliberal de educação que avança sobre a escola pública com fins de privatização. Pelos resultados obtidos, enfatiza-se a necessidade de ressignificação desse documento normativo e prescritivo que faz parte de uma política maior de governo e de tentativa de mercantilização da educação. Não se pode simplesmente aceitar e implementar o que a Base impõe sem a devida reflexão e discussão coletiva para encontrar maneiras de resistência à essa reforma neoliberal.

**Palavras-chave:** Currículo, inovação pedagógica, competências, Base Nacional Comum Curricular.



## ABSTRACT

This research, entitled “Pedagogical innovation in the National Common Curriculum Base: Portuguese Language and Natural Sciences in an Interdisciplinary Perspective”, addresses the theme of pedagogical innovation in the current curriculum policy. The study presented in the theoretical framework verifies concepts about curriculum, innovation, interdisciplinarity, as well as competences and performativity that emerged in the analysis. The authors who epistemologically supported this investigation were Saviani (2009), Carbonell (2002), Tardiff (2002), Ball (2005), Lopes and Macedo (2011), Cunha (2018), Diniz-Pereira (1999), Galiazzi (2018 ), GIL (1999), Singer (2015 - 2019), among others. We sought to gather data in order to answer the central research problem: How is pedagogical innovation present at BNCC, specifically in Portuguese Language and Science, in the final years of Elementary School, in an interdisciplinary perspective? The method used was documental, exploratory and descriptive research, with analysis based on the Discursive Textual Analysis – ATD – which culminated in the metatexts that make up this investigation. Based on documentary research and findings emerging from the ATD, the research found that there is a predominantly technological perspective of pedagogical innovation in BNCC, as well as regulatory and prescriptive, which hinders or inhibits innovative and interdisciplinary practices. From the results obtained, it can be said that the BNCC presents the regulatory innovation that meets the proposal based on the pedagogy of competences that constitute the Base. This perspective of curricular standardization and homogenization, which advocates a technical education and which meets the ideal of training to meet market demand, is the neoliberal vision of Education that advances towards public schools with the aim of privatization. Based on the results obtained, we emphasize the need to re-signify this normative and prescriptive Document that is part of a larger government policy and an attempt to market education. We cannot simply accept and implement what the Base imposes without due reflection and collective discussion to find ways to resist this neoliberal reform.

**Keywords:** Curriculum, pedagogical innovation, competences, National Common Curriculum Base.

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Quadro1 – Estado do conhecimento sobre a BNCC .....	22
Figura 1- Fluxograma caminho metodológico percorrido.....	52
Quadro 2 – Aproximações nas competências nos dois componentes curriculares..	63
Quadro 3 – Afastamentos ou impossibilidades nas competências dos dois componentes curriculares.....	65
Figura 2– Concepções de Inovação Regulatória.....	89
Figura 3 – Concepções de inovação Emancipatória.....	91

## LISTA DE SIGLAS

- ABdC – Associação Brasileira de Currículo
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ATD- Análise Textual Discursiva
- BNCC- Base Nacional Comum Curricular
- CONSED – Conselho Nacional dos Secretários da Educação
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- GRUPI- Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação
- MEC – Ministério da Educação
- PPGECQVS - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência: Química da Vida e Saúde
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- RCN – Referencial Curricular Nacional
- UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
- UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	13
1.1. Nascimento da pesquisa: caminhos percorridos pela pesquisadora.....	13
1.2. Justificativa e contextualização da pesquisa .....	15
2. REFERENCIAL TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO .....	23
2.1. Temas centrais da pesquisa: alguns apontamentos do estado do conhecimento...23	
2.2. Currículo .....	26
2.3. Base Nacional Comum Curricular - BNCC .....	31
2.3.1. Histórico da BNCC .....	33
2.4. Performatividade .....	35
2.5. Inovação pedagógica .....	37
2.6. Interdisciplinaridade .....	42
3. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA .....	47
4. ANÁLISE E RESULTADOS: EMERGÊNCIA DE NOVAS PERCEPÇÕES .....	53
4.1. A estruturação da BNCC e os Componentes Curriculares Língua Portuguesa e Ciências.....	53
4.2. A Pedagogia das Competências e a “performatividade” contemporânea: “novos” rumos da educação ou “nova tentativa de padronização” ? .....	69
4.3. A BNCC e o Currículo: caminhos para a resistência - (re)existência ou a aniquilação de novas possibilidades no ensino-aprendizagem? .....	74
4.4. Inovação na Base: pedagógica ou tecnológica?.....	76
4.5. Interdisciplinaridade sob o viés do engessamento curricular: é possível? .....	81
4.6. Inter-relação entre as categorias analíticas nas componentes curriculares Língua portuguesa e Ciências .....	84
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESPERANÇANDO PERSPECTIVAS.....	92
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICES .....	106

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. Nascimento da Pesquisa: caminhos percorridos pela pesquisadora<sup>1</sup>

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. (FREIRE, 1997, p. 47).

Inúmeras foram as vezes em que me questioneei a respeito de minha escolha profissional e, em muitos momentos, me senti confusa com essa “escolha”. Uma profissão que em seu cerne está o substantivo “luta” e, em todos os sentidos possíveis desse vocábulo. Uma luta diária, constante que faz parte de nossas vidas enquanto educadores desde o momento desta escolha, durante a formação e em todo decorrer de nossa prática. Como alguém pode “escolher” ser professor, e mais “grave” ainda, como escolher e persistir nessa profissão pautada por lutas diárias e crescente desvalorização?

Por amor escolhi, desde mais ou menos dez anos de idade, o queria fazer para o resto de minha vida e nem esperei ser adulta para fazê-lo. Nas paredes de um galpão nos fundos da casa de meus pais, encontrei meu primeiro quadro-negro (que não era negro ou verde e nem pintado), meu giz (carvão) e iniciei meu trabalho como educadora ensinando as vogais e algumas palavras para minha irmã, minha prima e um vizinho. Sentia-me realizada e a “luta” daquela época era para que meus “alunos” continuassem sentados em suas cadeiras (tijolos) pelo tempo que eu queria ou precisava. Nada construtivo ou estimulante e eles cansavam logo.

Esse amor me acompanhou por toda a adolescência, porém contrastava com o sonho de meu pai em ter uma filha “doutora” advogada. Ele sempre foi o meu maior incentivador, um homem muito inteligente para quem só conseguiu cursar a 4ª série do primário. Talvez por isso, sempre tenha nos ensinado o valor da educação, do conhecimento, do querer “ser alguém na vida” (como se ele não fosse).

---

<sup>1</sup>Neste capítulo foi utilizada a 1ª pessoa do singular por tratar-se de um relato pessoal da trajetória acadêmico-profissional da professora pesquisadora. Nas demais partes, foi utilizada a 1ª pessoa do plural por entender que a trajetória investigativa também é coletiva.

Ao concluir o Ensino Médio, vim morar com minha avó materna na cidade, pois morávamos no interior e lá, além de não ter muitas oportunidades de trabalho, o meu sonho de ser a primeira de minha família a ingressar no Ensino Superior se tornaria praticamente impossível. Aos 17 anos arranjei emprego de babá na casa de um juiz de direito e uma advogada e, incentivada por eles e pelo desejo de orgulhar meu pai, prestei vestibular para Direito na PUCRS, campus Uruguaiana. Passei. Cursei um ano da graduação, auxiliada pelos meus patrões financeiramente, porém não me sentia realizada, não via sentido no que estava fazendo. Desisti.

Quatro anos mais tarde, já casada e com um filho pequeno, resolvi voltar a estudar e a faculdade de Letras foi minha escolha, ainda na PUCRS, pois era nossa única opção. Ali reafirmei a convicção de que meu amor pela educação, e, naquele momento, descobri também que mais especificamente pelas Letras, era o que me movia. Encontrei meu lugar no mundo. Porém, tive de desistir no meio do caminho já que, devido ao financiamento de minha tão sonhada casa própria, e trabalhando como balconista de farmácia, não tinha mais como arcar com as mensalidades da faculdade.

Somente algum tempo depois com o Programa Universidade para Todos (ProUni) que foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, pude finalmente concluir minha graduação em Letras, pela PUCRS, no ano de 2009 e, ao mesmo tempo minha graduação à distância em Educação Especial pela UFSM, em um projeto firmado pela universidade e a prefeitura municipal de Uruguaiana.

Sempre gostei de estudar, ler, conhecer, mas o que mais me satisfez, além do fato de ser a primeira de minha família, na época, a me formar na graduação (e já duas), foi o orgulho de meus pais ao me verem com o diploma nas mãos. Já no ano seguinte fui contratada no regime temporário pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul - SEDUC RS - para atuar em duas escolas estaduais no Ensino Médio com a disciplina de Língua Portuguesa podendo, finalmente, pôr em prática a minha paixão e, vejam só, sendo remunerada para isso. Alguns anos depois fui nomeada em concurso público no Estado do Rio Grande do Sul e também no município de Uruguaiana.

Atualmente, atuo com os anos finais do ensino Fundamental, com Língua Portuguesa, somente no Estado, pois quando de minha segunda gravidez decidi dedicar-me, ao menos em um turno, a minha filha, apesar de que para ter um salário

decente fui obrigada a enfrentar jornadas de 60 horas semanais. Agora, com os filhos crescidos, resolvi investir mais em minha formação, que já era um sonho de longa data, mas, que não se fazia prioridade naquele momento. Resolvi arriscar-me no processo seletivo para mestrado da UNIPAMPA e, cá estou.

Em meio a minha prática educativa e formação como pesquisadora, no curso de mestrado da UNIPAMPA, e às mudanças que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – trouxe para a educação, que afetam-me diretamente enquanto professora, escolhi, juntamente com minha orientadora, pautar esta pesquisa investigativa no texto da política curricular atual, BNCC, mais especificamente, no que tange a minha área de atuação, Língua Portuguesa, e ao componente curricular Ciências da Natureza, que remete ao curso de pós graduação em nível de mestrado em Educação em Ciências, numa perspectiva da inovação pedagógica e com viés interdisciplinar entre essas componentes curriculares. Além disso, a presente pesquisa se justifica por dialogar com a área de conhecimento do PPG (Ensino), uma vez que um de nossos objetivos específicos aborda as implicações da BNCC na formação de professores e, na Área de Ensino, na linha de pesquisa 1 do PPGEQVS:

[...] os programas focam as pesquisas e produções em “ensino em determinado campo de saber”. Assim, atuam na interface desse campo e da área educacional, fazendo as interlocuções necessárias. Nesse sentido, os programas de pós-graduação têm como objetivo a mediação do conhecimento em espaços formais e não formais de ensino e aprendizagem, e como principal objetivo, a construção de conhecimento científico sobre esse processo, considerando os fatores de caráter macro e micro estrutural que nele interferem. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2019, p. 5).

Com isso, desafio-me em apresentar reflexões que possam contribuir de forma reflexivo-crítica sobre a BNCC e a sua efetivação nas escolas, bem como, suas implicações na formação dos professores. A seguir, apresentamos mais detalhadamente a justificativa da presente investigação, o questionamento que instigou esse estudo, bem como, os objetivos e organização da pesquisa.

## **1.2. Justificativa e contextualização da pesquisa**

A educação brasileira vem passando por reformulações que dizem respeito

ao currículo escolar, e, principalmente, à forma de ensinar e aprender. Essas alterações se devem ao fato de a educação estar inserida em um contexto que, atualmente, tem se modificado em função de vários aspectos, como social, político, cultural, entre outros. O mundo vive em constante mudança e a escola não pode continuar sendo um local de mera transmissão de conhecimentos como tem sido.

Concordamos com Santos (2005) ao colocar que práticas conformistas no campo educativo são ações de professores que apenas limitam-se ao cumprimento das atividades e ao repasse dos conhecimentos. Ainda segundo o referido autor, a realidade atual é muito complexa e atravessada pela lógica de mercado, o que reflete diretamente no contexto educacional. Assim sendo, os educadores têm uma tarefa muito difícil, que é transmitir uma “verdade” que não lhes pertence, mas que foi oficializada pela história e perpetuada pela escola tradicional. Urge, segundo Santos (2005), a necessidade da construção de uma “desconstrução”, de procurar novas formas de conhecimento e combater a pedagogia oficial imposta que informa tudo o que deve ser ensinado, ou seja, é preciso inovar. E o primeiro passo desse processo se dá, necessariamente, por meio dos currículos adotados e construídos nas escolas.

Há muito tempo se discute um currículo comum a todo o território brasileiro. Ele vem sendo construído desde que essa “necessidade” foi aventada em diversos documentos legais sobre educação, para se definir aprendizagens essenciais em toda a Educação Básica. Essa intenção de normatizar o ensino brasileiro ocorre com a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

A partir disso, formou-se uma aliança para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em 2013, uniram-se ao Ministério da Educação (MEC), os secretários das redes municipais e estaduais- Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), instituições ligadas à formação docente, institutos e fundações de associação civil e privadas, como a Fundação Lemann, entre outros, para dar início à construção da BNCC. Esse grupo foi responsável pela elaboração da primeira versão do documento, que foi disponibilizado para a consulta pública em setembro de 2015.



Em maio de 2016, a Consed e a Undime divulgaram uma segunda versão da BNCC, que foi (re)elaborada a partir de uma consulta *online*, com contribuições de algumas instituições da sociedade civil, profissionais da educação, entidades científicas, organizações do terceiro setor<sup>2</sup>.

A terceira versão da BNCC foi apresentada em abril de 2017, sendo que o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação -CNE - essa versão que abrangia a primeira e segunda etapas da Educação Básica, ou seja, apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A homologação se deu no final de 2017. No ano seguinte, a parte referente ao Ensino Médio foi entregue ao CNE, que a promulgou no final de 2018. Essa forma de elaboração da BNCC em documentos que separaram as etapas da Educação Básica gerou muitas críticas e discussões. Atualmente, o documento está disponível no site do MEC com todas as etapas da Educação Básica como se fosse um único documento.

Algumas instituições, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), teceram várias ressalvas e críticas à BNCC e sua forma de construção fragmentada. Em nota entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), a ANPEd ressalta alguns aspectos negativos desse processo, como:

A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena – todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países; A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental [...] (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018, p. 1).

Outro aspecto que os integrantes da Associação fazem a crítica à BNCC diz respeito à ênfase curricular dada às competências, que mais adiante nesta escrita

---

<sup>2</sup>Junto com o Estado (Primeiro Setor) e com o Mercado (Segundo Setor), identifica-se a existência de um Terceiro Setor, mobilizador de um grande volume de recursos humanos e materiais para impulsionar iniciativas voltadas para o desenvolvimento social, setor no qual se inserem as sociedades civis sem fins lucrativos (**teoricamente**), as associações civis e as fundações de direito privado, todas entidades de interesse social.(...)Portanto, o Terceiro Setor é aquele que não é público e nem privado, no sentido convencional desses termos; porém, guarda uma relação simbiótica com ambos, na medida em que ele deriva sua própria identidade da conjugação entre a metodologia deste com as finalidades daquele. (grifo nosso) <https://www.escolaaberta3setor.org.br/post/conceito-de-terceiro-setor>

aprofundaremos. Além disso, aspectos relacionados às questões de identidade de gênero e orientação sexual mostram a concepção conservadora do texto da BNCC.

É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos [...] (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018, p. 1).

Assim como a ANPEd, a Associação Brasileira de Currículo - ABdC - também manifestou-se contrária à BNCC, alegando tratar-se de um documento “de unificação curricular, que se tem mostrado – em diferentes países e também no Brasil – favorável à manutenção de hegemonias e a consequente exclusão social e escolar de tudo o que se distancia do hegemônico” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO, 2017, p. 3). Também a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (2017) - posicionou-se criticamente frente ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC.

[...] Acreditamos que a complexidade de uma política curricular nacional não permite a adoção de matrizes curriculares tão homogeneizadas a ponto de ameaçar a autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino e a construção dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares sintonizadas com as demandas formativas e realidades locais, além de prejudicar a formação de professores ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos e de avaliação de ensino e aprendizagem. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 1).

Apesar das críticas, a Base Nacional Comum Curricular é uma realidade. O desafio agora recai sobre a sua implementação nas escolas brasileiras e suas implicações no contexto educacional, e consequentemente, na formação dos professores, pois a proposta da BNCC tem, ao que parece, a intenção de “uniformizar” a educação brasileira com a finalidade de tornar a educação básica “igual” e comum a todo país, além de facilitar o controle externo do que “deve” ser ensinado nas escolas.

A BNCC não é consensual entre a maior parte do professorado e dos estudiosos das políticas públicas para a Educação Básica. Não apenas pelo que consta no documento em si, mas por trazer recortes dos assuntos a serem abordados e pelo fato de não ter sido amplamente discutido e refletido junto aos

professores e instituições ligadas ao ensino que, em sua maioria, acreditam que da forma como está proposta a BNCC, pode advir um currículo homogeneizante e que privilegia uma educação conforme a demanda e interesses mercadológicos e a avaliação em larga escala, reverberando um esvaziamento de conteúdos sociais e reducionismo curricular.

Neste sentido, nesta dissertação, investigamos o entendimento **de inovação pedagógica** no texto da BNCC e, mais especificamente, para os componentes curriculares Língua Portuguesa e Ciências, a partir dos pressupostos teórico-epistemológicos que embasam a concepção de inovação (apresentada no decorrer do trabalho) adotada pelo Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação - GRUPI<sup>3</sup>, do qual fazemos parte<sup>4</sup>.

Justificamos os componentes curriculares escolhidos pela formação e experiência da pesquisadora enquanto professora dos anos finais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas estaduais do município de Uruguaiana, no componente curricular Língua Portuguesa e por estar cursando o Mestrado Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

Consideramos que todos os estudos e pesquisas acerca dessa recente política curricular são relevantes, assim como, conhecer as linhas e entrelinhas da BNCC, e ainda, as implicações práticas da mesma no fazer pedagógico das escolas. Além disso, questionamo-nos como poderá a BNCC ser efetivada com a relevância social e cultural necessária; será que os professores e professoras que são aqueles que devem aplicar os preceitos da BNCC, estão preparados e foram capacitados para implementá-la.

Buscamos, ainda, respostas para outros questionamentos, como: Na BNCC há pressupostos para que sejam possíveis proposições de um trabalho realmente inovador e interdisciplinar? De que forma a inovação e a interdisciplinaridade aparecem no texto dessa política? Alguns desses questionamentos em torno da BNCC só serão respondidos após sua implementação efetiva, e outros poderão não ser respondidos como esperamos.

---

<sup>3</sup>Endereço do GRUPI no CNPq: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062).

<sup>4</sup> Esta pesquisa faz parte do projeto amplo do GRUPI, intitulado "Inovação Pedagógica nas ações educacionais da Educação Básica e Superior durante e no pós-crise pandêmica", protocolado no SIPPEE/UNIPAMPA sob o nº 20200601220116 e na Plataforma Brasil sob o nº 42570820.4.0000.5323.

Contudo, por entendermos o significado e impacto da BNCC na Educação como um todo e em nossa prática pedagógica, bem como, em nossa formação enquanto pesquisadoras da área de ensino, nos propomos estudar, refletir e questionar esse Documento que, além de não consensual e imposto de forma verticalizada, trás uma perspectiva de hegemonização e reducionismo curricular. Perspectiva essa que vai de encontro ao que concebemos como educação democrática e igualitária e a nossa visão de currículo que “para ser currículo - precisa acontecer nas escolas (ou nos lugares e tempos em que acontecem)”. (MACEDO, 2019, p.3).

Além disso, a BNCC impõe um currículo pautado em competências, trazendo esse conceito como uma inovação na educação, porém, como veremos no decorrer dessa investigação, esse não é um conceito novo nem inovador e é originário do discurso empresarial que se firma em meados da década de 80, utilizado para orientar a formação dos trabalhadores e que foi incorporado às propostas educacionais com viés tecnicista, ou seja, visando formar mão de obra para atender a demanda do mercado de trabalho, obedecendo ao sistema capitalista vigente (SILVA, 2019).

Nesse sentido, o foco da presente pesquisa se constituiu no seguinte problema: **De que forma a inovação pedagógica se faz presente na BNCC, especificamente em Língua Portuguesa e Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental, numa perspectiva interdisciplinar?**

A investigação acerca do problema formulado se deu por meio de pesquisa exploratória e descritiva, com análise documental do texto da política curricular – BNCC. A escolha dessa metodologia se deve ao fato de que a pesquisa documental é bastante relevante para a pesquisa em Ciências Sociais e Humanas (GIL, 1999). Além disso, a pesquisa exploratória tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses que facilitem e “estimulem a compreensão” do mesmo (SELLTIZ et al., 1967, p.63). Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

As descobertas, leituras e releituras ao longo da construção da pesquisa, as considerações em torno da formação dos professores e a análise do documento da BNCC serviram de embasamento para a presente dissertação.

Acreditamos que toda e qualquer contribuição, desde que crítica, reflexiva e bem fundamentada, tem o intuito de melhoria da qualidade da educação, pois o conhecimento e a formação dos sujeitos são os maiores bens de uma sociedade que se queira democrática e igualitária.

Nesta linha de pensamento, o objetivo geral da presente dissertação é: **Investigar como a inovação pedagógica se faz presente no texto da política curricular da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – em relação aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Ciências para os anos finais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da interdisciplinaridade.**

E como **objetivos específicos** temos:

- Descrever os objetivos e as competências específicas de Língua Portuguesa e Ciências do texto da BNCC sob a perspectiva da inovação pedagógica;
- Analisar as alterações e as intencionalidades propostas no texto da BNCC em relação à Língua Portuguesa e Ciências, para os anos finais do Ensino Fundamental, no viés da inovação pedagógica;
- Verificar a possibilidade do trabalho interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Ciências.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. Além deste primeiro que se constitui pela **Introdução**, no capítulo segundo, intitulado **Referencial Teórico-Epistemológico**, discorreremos sobre a base teórica na qual a pesquisa está fundamentada epistemologicamente. Na sequência, no capítulo terceiro intitulado **Percurso Teórico-Methodológico da Pesquisa**, apresentamos o caminho metodológico da pesquisa e explicitamos a análise dos dados construídos no decorrer da pesquisa, com aproximações à Análise Textual Discursiva – ATD – visando alcançar os objetivos nela propostos. Na sequência, no capítulo quarto **Análise e Resultados: emergência de novas percepções**, a análise dos resultados é construída pelo processo analítico das categorias a priori e emergentes da ATD, que compuseram os metatextos: **A Pedagogia das Competências e a performatividade contemporânea: “novos” rumos da educação; A BNCC e o Currículo: caminhos para a (re)existência ou a aniquilação de novas possibilidades no ensino-aprendizagem; A Base da Inovação: pedagógica ou tecnológica?; Interdisciplinaridade sob o viés do engessamento curricular: é**

**possível?;Inter-relação entre as categorias analíticas nas componentes curriculares Língua Portuguesa e Ciências.**

Concluimos a investigação com as **Considerações Finais** e perspectivas para posterior aprofundamento de estudo sobre as implicações da BNCC e Base Nacional Comum para a Formação de Professores - BNCFP - para a educação e prática pedagógica, bem como acerca das intencionalidades e impactos dessa política curricular na formação dos sujeitos.

No próximo capítulo, intitulado Referencial Teórico-Epistemológico, trazemos a contextualização acerca do tema da pesquisa – estado do conhecimento – bem como, um breve histórico da BNCC e, ainda, apresentamos a análise do texto da BNCC a partir de conceitos de currículo, performatividade, inovação pedagógica e interdisciplinaridade, que se entrelaçam e embasam epistemologicamente a presente investigação.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO

### 2.1. Temas centrais da pesquisa: alguns apontamentos do estado do conhecimento

Para o embasamento teórico dessa investigação, analisamos artigos que se referem à BNCC. Para isso, foi feito um levantamento no site de pesquisa *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) com o descritor BNCC. Foram consideradas as produções de 2015 a 2020. Optamos por essa plataforma para podermos refinar a busca, já que procurávamos por artigos já publicados em revistas da área.

Foram encontrados 32 (trinta e dois) trabalhos que contemplavam o descritor pesquisado. Dentre os quais, após leitura dos títulos, resumos, introduções e conclusões, foram selecionados 07 (sete) por sua relevância e relação com as palavras-chave da presente pesquisa: inovação, currículo, BNCC e interdisciplinaridade. Os artigos selecionados estão dispostos no Quadro1, a seguir, organizados por ano de publicação, título, autor e assunto.

**Quadro1 – Estado do conhecimento sobre a BNCC**

ANO	TÍTULO	ASSUNTO	AUTOR	MEIO DE PUBLICAÇÃO
2017	<b>1. Administrando currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular</b>	Currículo e BNCC.	Lucíola Licínio Santos	EDUR •Educação em Revista.
2018	<b>2. As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular</b>	Ciências da Natureza na BNCC.	Maria Eunice Ribeiro Marcondes	Estudos Avançados – 32

2019	<b>3. Pode a Política Pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional</b>	A BNCC e a qualidade da educação.	Eduardo Donizeti Giroto	Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES
2019	<b>4. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular</b>	As competências dentro da BNCC.	Alessandro de Mello; Ana Claudia Marochi	EDUR – Educação em Revista
2019	<b>5. Reformas conservadoras e a “Nova Educação”: Orientações hegemônicas no MEC e CNE</b>	Medidas governamentais e a BNCC.	Márcia Angela da Silva Aguiar	Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES
2020	<b>6. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC</b>	Área de Linguagens e as competências e habilidades.	André Cechinel	Educação & Realidade. vol.44 no.4 Porto Alegre
2020	<b>7. TDIC na Educação Básica: perspectivas e desafios para as de ensino da escrita</b>	Foco nos gêneros digitais e multiletramentos	Ana Lúcia Tinoco Cabral; Nelci Vieira de Lima; Sílvia Albert	<b><u>Trabalhos em Linguística Aplicada</u></b> <i>versão On-line</i>

Fonte: Autora (2020).

Os artigos selecionados se conectam aos objetivos da pesquisa uma vez que tratam de temas que foram desenvolvidos e analisados no decorrer da investigação. Esses temas versam sobre a construção da BNCC, o contexto em que se insere politicamente o documento, competências, currículo, avaliação em larga escala e interesses mercadológicos, entre outros aspectos relevantes à presente pesquisa. Eles serviram também como fundamentação teórica para a pesquisa, embasando e legitimando as discussões aqui propostas.

O artigo intitulado (1) **Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular**, de Santos (2017) trata das interconexões entre



gestão e o desenvolvimento dos currículos. Alinha-se a nossa pesquisa por trazer percepções sobre a BNCC, além de abordar aspectos como o envolvimento empresarial na educação, avaliações externas e os reflexos disso no processo ensino-aprendizagem.

Outro artigo que destacamos é o (2) **As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular**, de Marcondes (2018), que aborda aspectos relativos às mudanças ocorridas nas duas primeiras versões da BNCC. A autora, embora se declare a favor de uma base comum, traz críticas à forma de elaboração e estruturação dos conteúdos, bem como refere a uma falta de interdisciplinaridade entre os componentes curriculares da área Ciências da Natureza. E, ainda faz considerações sobre vários aspectos relativos a uma educação de qualidade que seriam necessários para além de uma base comum, como valorização dos professores, investimentos e melhorias nas escolas públicas, garantias não só de acesso, mas condições de permanência dos alunos na escola.

Também destacamos o artigo (3) **Pode a Política Pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional**, de Giroto (2019), que fala da BNCC como um documento capaz de acentuar ainda mais as desigualdades no País, uma vez que, segundo o autor, não considera o perfil socioeconômico dos alunos. Além disso, o autor aborda as avaliações externas, como o PISA<sup>5</sup>, que não consideram a realidade e contexto dos alunos, por tratar-se de uma avaliação padronizada e que “a qualidade educacional não pode ser compreendida sem a análise do contexto da aprendizagem, multivariável por excelência.” (GIROTO, 2019, p.5).

O texto (4) **Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular**, de Mello e Marochi (2019) traz uma perspectiva da crise do capital e suas relações com o projeto neoliberal de educação instituído a partir da BNCC. As autoras abordam questões como as “categorias de conformação das subjetividades adaptadas ao cenário social de crise do capital, e como a categoria de competências, enfatizada

---

<sup>5</sup>O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico \(OCDE\)](https://www.oecd.org/pt-br/organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde/). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem.  
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>

na Base Nacional Comum Curricular, se relaciona com elas” (MAROCHI; MELLO, 2019, p.1). As autoras focam no conceito de competências, trazendo vários autores para a discussão e, entrelaçam as perspectivas desses autores com o conceito de competência trazido pela BNCC.

Já o trabalho (5) **Reformas conservadoras e a “Nova Educação”:** **Orientações hegemônicas no MEC e CNE**, de Aguiar (2019) aborda aspectos políticos da implementação da BNCC, focando na atuação do Ministério da Educação – MEC – e do Conselho Nacional de Educação – CNE – e os impactos na formação de professores, no currículo, na gestão e na avaliação.

Cechinel (2020), no artigo (6) **Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC**, embora foque na Literatura, apresenta críticas à preponderância das competências no Documento e debate sobre o que realmente seria uma “formação humana ou integral”.

Por fim, o trabalho (7) **TDIC na Educação Básica: perspectivas e desafios para as de ensino da escrita**, de Cabral, Lima e Albert (2020) refere-se à centralidade dos multiletramentos dentro da BNCC, que fazem das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), protagonistas nesse contexto de ensino-aprendizagem da escrita, dessa forma “o trabalho focaliza as TDIC nas práticas de escrita e tem por objetivo identificar o que estabelece a BNCC relativamente aos gêneros digitais e à inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para Língua Portuguesa” (p. 15), que é um dos componentes curriculares abordados na presente dissertação.

Todos os artigos selecionados trazem contribuições importantes para a análise e discussão acerca da BNCC e do currículo (in)posto no Documento. Para tanto, compreendermos o que é currículo e a sua importância na organização escolar e, conseqüentemente, na educação como um todo é de suma relevância.

## 2.2. Currículo

Um currículo é o que dizemos e fazemos [...] com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço. Um “espectro” que remete a todos os nossos outros, e exprime a nossa sujeição ao “Outro” da linguagem. Um currículo é a precariedade de seres multifacéticos e polimorfos que somos. Nossa própria linguagem

contemporânea que constitui uma pletera de “eus” e de “não-eus”, que falam e são silenciados em um currículo. (CORAZZA, 2001, p. 8).

O currículo é uma parte essencial da organização escolar, pois trata do que ensinar, como ensinar, para quem e com que finalidade. Além disso, currículo não diz respeito apenas a conteúdos, pois:

[...] envolve também questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e direção/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante\classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos. (HORNBERG; SILVA, 2007, p. 1).

Ainda em relação a currículo, Veiga-Neto complementa que,

[...] é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA-NETO, 2002, p. 7).

Como podemos observar, o currículo é essencial para o cotidiano escolar, e a sua construção é socialmente constituída, pois pressupõe levar em consideração a realidade e contexto escolar, sendo assim, podemos afirmar que ele não é neutro. Todavia, devemos analisar e refletir sobre qual cultura predomina nessa construção, ou ainda, a cultura de qual classe é privilegiada na gênese desse currículo. Neste sentido, percebemos que existem dentro dessa escolha disputas de poder uma vez que,

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p. 150).

Denotamos, de forma clara, que os órgãos relacionados à educação, MEC e outras instituições propagam a ideia de que deveria haver uma “unidade” nos currículos das escolas brasileiras, pois cada componente curricular é desenvolvida de forma isolada e separada. Isso pode ser demonstrado pela discrepância dos

currículos de um estado para outro, de uma cidade para outra, até mesmo de uma escola para outra dentro da mesma cidade.

A partir dessa perspectiva, foi justificada pelo MEC a formulação de um currículo comum a todas as redes de ensino do País, com a intenção de “uniformizar” o que, ao final da Educação Básica, os alunos devem aprender e quais competências deverão ser dominadas.

Dessa forma, a BNCC surge como o documento legal capaz de garantir essa unidade no ensino brasileiro a partir de uma centralização curricular. Segundo consta no próprio documento, “[...] a base indica o caminho aonde se quer chegar. O currículo traça o caminho até lá.” (BRASIL, 2019, p. 23). Nesse sentido, segundo o texto oficial da BNCC, a Base não é currículo; ela vai orientar a construção do mesmo pelas escolas de acordo com suas realidades e necessidades.

Entretanto, o que entendemos, literalmente, no contexto escolar como currículo? A priori, se faz necessária uma reflexão crítica acerca da construção desse conceito. Assim, Silva (2010, p.30) contribui na reflexão ao defender que, “para as teorias críticas do currículo o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”.

A teoria tradicional de currículo foi embasada nos pressupostos de Tyler (1986) que relega ao currículo a função de controle e prescrição sociais, sendo que a escola tem a função de transmissão de uma cultura baseada nos pensamentos da classe social detentora do poder dominante, o que reforça as desigualdades presentes na sociedade sem levar em conta as relações de poder estabelecidas dentro dela.

Isso posto, se “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses.” (PINTO, 1989, p.29), estaremos, ao compreendermos o currículo conforme a teoria tradicional, preparando os estudantes para posições pré-estabelecidas na sociedade existente, já que o currículo:

[...] representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso que se traduzem nos conteúdos disciplinares. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo

favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirmam os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos. (MCLAREN, 1997, p. 216).

Corroboramos com Lopes e Macedo (2011), que o currículo tanto é um produto quanto é capaz de produzir formas de pensar; por isso, a dificuldade em se definir um conceito uno, universal para o termo, haja visto que, escrita e definição trazem embutido o conjunto de perspectivas e conotações em que a acepção está inserida. As autoras preferem considerar que o movimento de criação de novos sentidos para o termo currículo remete a sentidos prévios, ainda que para negá-los ou para reconfigurá-los.

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

As referidas autoras afirmam que “trata-se de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Concordamos de que:

Há muitas definições de currículo: conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagens pretendidas, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. No geral, compreende-se currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade para a formação dos alunos; é tudo que se espera seja aprendido e ensinado na escola. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 362).

Denotamos a pluralidade de questões relativas ao currículo, e o quanto ainda precisamos discutir e construir acerca do mesmo; porém, é inegável que as questões curriculares vão muito além de questões pedagógicas quando o vemos como um instrumento também político repleto de intencionalidades explícitas e implícitas.

Desde a década de 60, há uma visão crítica acerca daquelas concepções mais tradicionais e técnicas do currículo. Segundo Silva (1999, p. 29), “as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais”. O autor ainda afirma que o currículo “é uma questão de saber, poder e identidade” (SILVA, 1999, p. 148), e, relaciona as teorias críticas e pós-críticas do currículo dizendo que para as teorias pós-críticas o poder está em toda parte e que é multiforme; para as teorias críticas, algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras (SILVA, 1999, p. 147), ou seja, torna-se impossível conceber o currículo de forma ingênua e desvinculado de relações sociais de poder.

Assim sendo, um currículo realmente inovador que se diferencie do currículo tradicional, e que seja voltado para uma educação democrática e libertadora, deve propiciar, sumariamente,

A promoção de práticas pedagógicas que favoreçam a flexibilização curricular, com foco na aprendizagem do aluno, na autonomia, no pensamento crítico e na reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem e a indissociação entre ensino e aprendizagem (...) rompendo com um ensino tradicional, mecânico e memorístico focado na ação do professor. (PADILHA & ZABALZA, 2016, p. 839).

Dessa forma, ao analisarmos a política curricular vigente – BNCC – para compreender qual perspectiva de currículo trazida por ela, temos em mente “compreender que a normatização expressa pela Base não encerra a luta política em torno dos currículos e do fazer pedagógico nas escolas.” (MACEDO, 2019, p. 12). Além disso, se currículo é identidade, qual identidade se quer “implementar” com e a partir do Documento? Temos que atentar para esse aspecto, pois, “[...] quando escolhermos o que entra nos currículos, escolhermos o que sai e esta decisão é política, favorece alguns e prejudica outros.” (OLIVEIRA, 2018, p. 57).

Assim sendo, ao analisarmos no texto da BNCC a categoria currículo, no decorrer da pesquisa, questionamo-nos acerca de que currículo é esse, para quem realmente foi feito e com que intencionalidade(s). Além disso, se a Base não é currículo, como consta no próprio Documento, o que é então?

### 2.3. Base Nacional Comum Curricular - BNCC

A BNCC é uma realidade na educação brasileira, apesar de o tempo de discussões acerca de sua formulação e para sua implementação ser questionável e considerado curto por muitos educadores e gestores dado o tamanho e importância das mudanças. Ela é a política curricular vigente, que faz parte da reforma educacional a qual as escolas, professores e alunos “devem”, segundo o MEC, se adequar por se tratar de um documento 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”. (BRASIL, 2018, p. 16).

Em consonância com a LDB/96, a Base deve orientar os currículos de toda a rede de ensino brasileira, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, além disso,

[...] estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 18).

Apesar de a BNCC estar amparada por leis e documentos legais relativos à educação, muitas críticas recaem sobre ela, principalmente pela forma como foi construída sem considerar, de fato, as opiniões daqueles que realizam e fazem acontecer a educação em sala de aula: os/as professores/as. Além disso, essa demanda por uma base curricular comum tem inserido no contexto educacional “sujeitos” (fundações não-governamentais, ONGs, institutos filantrópicos e investidores sociais) que não figuravam de forma tão direta à educação. O discurso de fracasso da educação brasileira, propagado “aos quatro ventos”, serviram de constitutivos para a proposição de igualdade, a partir da BNCC. Como afirma Ball (2012, p. 88), “essas iniciativas estão epistêmica e literalmente ligadas pela crítica à escolarização pública e pelas pressões por mudança e reformas”, além do viés neoconservador fortemente atravessado no Documento e nos discursos que o legitimam.

[...] assim como para os neoconservadores, interessa aos neoliberais a homogeneização dos currículos escolares e o estabelecimento de testes padronizados. Para os neoliberais, por um lado, a padronização do currículo e da avaliação é importante para se atingir um de seus objetivos na reforma: “garantir as oportunidades e habilidades apropriadas para os estudantes competirem eficientemente”. (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 11).

É visível que a construção da Base Nacional Comum Curricular envolve movimentos, sujeitos e ações políticas. Dessa forma, se faz necessária uma análise crítico-reflexiva de todo o contexto em que esse processo foi e está sendo constituído. Nesse sentido, entidades como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências (ABRAPEC), entre outras, protagonizaram movimentos críticos à política da BNCC. As percepções dessas associações e pesquisadores reforçaram a questão da falta de interlocução do Ministério da Educação com tais instituições na elaboração da última versão da BNCC.

No site da ANPEd, podemos avaliar melhor os resultados destas discussões que versam principalmente sobre críticas como:

[...] a problemática centralização no desempenho e avaliação, a visão tecnicista e unificadora, a desconsideração da construção dos saberes cotidianos, do histórico de conquistas e das Diretrizes Curriculares, o não reconhecimento das condições de trabalho dos professores, a eleição de conceitos e conteúdos controversos, que não garantem a diversidade, além do próprio atropelo de prazos da construção da Base. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018, p. 2).

A BNCC foi constituída a partir de muitos discursos baseados na reiterada alegação de fracasso da educação nacional, má formação dos professores/as, baixo desempenho em avaliações nacionais e internacionais, além da promessa “de oferecer uma base nacional comum, que contribua para a formação de uma identidade nacional, suficientemente inclusiva e democrática, de modo a garantir o respeito aos direitos humanos para todos os grupos, bem como a abrigar as distintas identidades culturais.” (BRASIL, 2009, p. 13). A adoção acrítica pelo Estado de um documento a nível nacional e normativo, pautado na Pedagogia das Competências, justifica-se por ser o modelo curricular que orienta mundialmente a educação de viés neoliberal e capitalista que cada vez predomina na educação dentro e fora do Brasil.



Também o domínio dessas competências deveria garantir um ranqueamento melhor dos países e escolas nas avaliações externas.

Porém, resta saber se esse currículo unificado proposto pela BNCC, com o disfarçado intuito de atendimento aos interesses mercadológicos e às avaliações externas, será capaz de “salvar” a educação brasileira como se propõe.

### **2.3.1. Histórico da BNCC**

O anseio e “necessidade” de uma base curricular comum a toda a educação brasileira, vem sendo aventada em vários documentos relativos à educação, como a Constituição Federal de 1988, entre outros. Além desses documentos, estão expostos no site do Ministério da Educação (MEC) a trajetória histórica e o contexto da BNCC até sua homologação, tentando justificar a “urgência” de sua construção e implementação.

Esse histórico cita a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que, em seu artigo 210, prevê a criação da BNCC; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.

O histórico também expõe vários outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) de 1997; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 2000. No ano de 2008, o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação é lançado pelo MEC, assim vários outros documentos são citados para contextualizar a criação da BNCC.

Em relação ao texto da política da BNCC, ressaltamos que, em 16 de setembro de 2015, a sua primeira versão foi disponibilizada. De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve, de acordo com o MEC, uma mobilização das “escolas de todo o Brasil” para a discussão do documento preliminar da Base. Após isso, foi disponibilizada a 2ª versão do documento. Ainda, segundo o MEC, de 23 de junho a 10 de agosto de 2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários. Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo “colaborativo” com base na segunda versão. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual foi homologada no final desse ano.

Em 02 de abril de 2018, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, que foi construída separadamente da parte relativa à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Críticas a essa fragmentação da Educação Básica foram feitas pelas entidades educacionais e científicas ligadas ao setor educacional, como já referimos na Introdução desta dissertação. Além disso, questiona-se o fato de no próprio Documento constar não se tratar de um currículo e sim, de orientações para a reformulação dos mesmos, no entanto,

[...] é inédita a forma como foi definido o que deve ser ensinado e aprendido em cada ano e em cada componente curricular em todo o território nacional como faz a BNCC, ainda mais quando esta foi elaborada de forma verticalizada e sem efetivo diálogo com a comunidade escolar e acadêmica. (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 20).

Com uma perspectiva semelhante acerca do Documento e da forma como foi instituído, Lopes expressa que a Base é:

[...] um conjunto de regras de como agir na prática curricular. Nesse sentido, a Base se conecta ao conhecimento que deve ser ministrado nas escolas, em uma tentativa de controle curricular, dando continuidade naquilo que se vem denominando sua “implementação”. (LOPES, 2019, p. 110).

Com a homologação da BNCC, apesar de não haver um consenso sobre a mesma, e por tratar-se de um documento normativo que se impõe a ser “implementado” pelas escolas, serão necessárias adequações a essa nova realidade e reformulações de Projetos Político Pedagógicos (PPPs), visando atender aos preceitos e ao currículo “propostos” pela Base. O ano de 2019 foi o ano de adaptação e estudos sobre o processo de implementação da “nova” política curricular vigente, na prática, a partir de 2020.

A partir da investigação acerca da Base, encontramos em muitos artigos a referência ao termo “performatividade”, que se constituiu em conceito importante durante o processo de análise na presente pesquisa, por estar fortemente conectada ao conceito de competência, cerne da BNCC.

## 2.4. Performatividade

[...] o papel da educação é a formação de subjetividades adaptadas e adaptáveis ao cenário da crise social e econômica, para o que concorrem as categorias cosmopolitismo e **performatividade**, e em relação às quais se referencia a categoria **competência** presente na Base Nacional Comum Curricular. (MELLO; MAROCHI, 2019, p. 2) (grifo nosso).

Segundo Ball (2005), que é referência para o estudo desse conceito, performatividade é uma “tecnologia política” que permite promover princípios de mercado e gerencialismo nos contextos escolares. Esse tipo de tecnologia política visa a performance, a avaliação, o monitoramento, a competitividade e individualismo que trazem relações do mundo capitalista para as relações educacionais.

A performatividade se insere em um contexto educacional contemporâneo pautado por avaliações de desempenho escolar padronizadas e aplicadas em larga escala, que resultam em índices de qualidade educacional e rankings de instituições escolares – manifestações mais visíveis de um modo de conceber a educação formal enquanto performance, desempenho e resultados.

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard<sup>6</sup>, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. (BALL, 2005, p. 2).

Os valores do mercado privado são celebrados, dando legitimação e impulso para certas ações e compromissos – espírito empresarial, competição e excelência – e inibindo e deslegitimando outros – justiça social, equidade, tolerância. (BALL, 2005). Segundo o referido autor, esses aspectos que visam a mercantilização da educação, embora tidos como contemporâneos, vêm de longa data atuando dentro e por meio das reformas educacionais.

Um dos atores principais desse programa de mercantilização da Educação, a partir de Reformas Educacionais com viés neoliberal pautados pela performatividade, são os professores. Cada vez mais as Reformas Educacionais,

---

<sup>6</sup> “De acordo com Ball (2010), o conceito de performatividade foi criado por Jean Lyotard (2009, p. XXIV), que a concebeu como “a otimização da performance pela maximização daquilo que sai (benefícios) e minimização daquilo que entra (custos)”. Ball (2010, p. 41), todavia, move-se para além da perspectiva lyotardiana assumindo essa concepção pela nomenclatura de performatividade, como “um sistema de medidas e indicadores (signos) e jogo de relações.” (SCHERER, 2019, p. 5).

como a que se insere a BNCC, vêm minando a autonomia desses profissionais pela imposição da competitividade, a exigência de resultados e altas performances em avaliações externas.

[...] os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apóia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. (BALL; 2005. p. 10).

Assim, podemos compreender a performatividade como uma forma de dominação e controle social, principalmente no contexto educacional, pois é na escola sob essa perspectiva, que serão “moldados” os sujeitos “competentes” para atuarem e atenderem às exigências do mercado de trabalho, do sistema capitalista de acordo com a performance de cada um. E essa performance é medida pelas avaliações em larga escala que comparam esses sujeitos desconsiderando os contextos, e a “comparação de resultados é a lógica mercantil deslocada para a avaliação performática dos sistemas, escolas e indivíduos na educação.” (MELLO; MAROCHI, 2019, p. 9).

É o efeito generalizado da visibilidade da avaliação que, penetrando em nossa maneira de pensar a respeito de nossa prática, produz a performatividade. Muitas vezes, as exigências de tais sistemas geram práticas inúteis ou até mesmo danosas que, no entanto, satisfazem os requisitos de desempenho. No âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver. (BALL, 2005, p. 549).

No que tange à competência (conceito aprofundado no decorrer da investigação), Perrenoud (2002) diz que se pode definir como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar uma série de situações”.

Podemos perceber que performatividade e competência relacionam-se e se complementam nesse modelo educacional de viés neoliberal que prioriza resultados, performances em detrimento à formação integral e humana dos sujeitos. Além disso,

a BNCC apresenta um currículo baseado em competências como uma inovação pedagógica. Para compreendermos se há inovação pedagógica e qual a perspectiva apresentada pela Base, trazemos na sequência alguns apontamentos importantes sobre esse conceito.

## 2.5. Inovação pedagógica

**Inovação** é aquilo que as **pessoas** e comunidades criam com base em uma pesquisa, em conhecimento, com metodologia clara da realidade em que vivem para enfrentar os desafios sociais que são vividos naquele seu contexto. (SINGER, 2015, p. 3). (grifo nosso).

O termo inovação no contexto educacional não tem uma definição clara e objetiva. Vários são os sentidos possíveis para se contextualizar a inovação. O conceito de inovação pode ser utilizado sob diversas perspectivas e possibilidades de sentido, sem que para isso seja necessário se precisar um conceito delimitado.

Contudo, é comum também no meio educacional relacionarmos a inovação com as tecnologias, mídias e outros fatores tecnológicos, mas compreendemos, ao estudar sobre o tema, que:

[...] Inovação, na esfera da educação, está relacionada à coragem de romper com formatos conhecidos para fazer diferente, reconhecendo que nem sempre o que é uma solução inovadora para uma escola ou cultura será replicável em outra. (GRAVATÁ *et al.*, 2013, p. 272).

Quando se pensa em inovação no campo da educação, Carbonell caracteriza como “[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas.” (CARBONELL, 2002, p. 19). Nesse contexto, a concepção de inovação pedagógica envolve práticas e/ou processos de ensino-aprendizagem que fujam do considerado tradicional e conservador, isto é, exige reformulação e:

[...] a mudança e a inovação são experiências pessoais que adquirem um significado particular na prática, já que devem atender tanto aos interesses coletivos quanto aos individuais [...] A inovação procura converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes. (CARBONELL, 2002, p. 22).

Segundo Saviani (1980), podemos conceber a inovação educacional em quatro níveis, em um *'modus operandi'* próprio e uma finalidade para a educação. O autor classifica a inovação em diferentes estágios, e que, segundo o mesmo, a maior parte das experiências inovadoras se enquadra no segundo e terceiro níveis, em que “são mantidas e intactas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados.” (SAVIANI, 1980, p. 26). Já o quarto nível supõe um patamar elevado que vai muito além dos significados já propostos para a palavra inovação, pois “a educação é alterada nas suas próprias finalidades” (SAVIANI, 1980, p. 26) e, com efeito, as experiências aí enquadradas, mais do que “inovar o ensino, intentam colocar a educação a serviço da revolução social”.

Há muito se discute sobre a gênese da inovação, segundo Messina:

Desde os anos setenta, a inovação tem sido referência obrigatória e recorrente no campo educacional, empregada para melhorar o estado de coisas vigente. O conceito e a prática da inovação transformaram-se significativamente. Enquanto nos anos sessenta e setenta, a inovação foi uma proposta predefinida para que outros a adotassem e instalassem em seus respectivos âmbitos, nos anos noventa, os trabalhos sobre o tema destacam o caráter autogerado e diverso da inovação. (MESSINA, 2001, p. 226).

Messina (2001) diz que a inovação foi concebida como parte de um processo social de mudança acelerado. A necessidade de inovação educacional, segundo a mesma autora, se insere no contexto da mudança social como elemento distintivo da sociedade moderna, e que existem dois elementos que distinguem a inovação “a) a alteração de sentido a respeito da prática corrente e b) o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas.” (MESSINA, 2001, p. 226).

A inovação pode ser utilizada para referir algo novo, porém, de acordo com Cardoso (2007), inovar não trata de uma mudança qualquer, tem um caráter intencional, afastando de seu campo “[...] as mudanças produzidas pela evolução ‘natural’ do sistema. A inovação é, pois, uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa”. (CARDOSO, 2007, p. 2).

Carbonell (2002, p. 19) faz uma ressalva importante em relação às diferenças entre inovação e reforma. Para o autor, enquanto inovação é uma

mudança que se refere ao interior da escola, a reforma diz respeito à estrutura do educativo; por isso ela não é “[...] sinônimo de mudança, melhoria ou inovação. Estas podem provocá-la, mas também paralisá-la e sufocá-la.”

Ainda segundo o autor, inovação na educação pode ser definida como:

[...] intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em linha renovadora, os novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica de classe. (CARBONELL, 2002, p. 19).

A inovação pode ser concebida, na contemporaneidade, como toda e qualquer atitude que trate os conhecimentos, as aprendizagens de forma diferenciada, porém, com intencionalidade pedagógica e de modo sistemático, não ao acaso. Messina (2001) corrobora para essa afirmação quando diz que:

[...] de acordo com a literatura sobre o tema, pode-se identificar dois componentes que distinguem a inovação: a) a alteração de sentido a respeito da prática corrente e b) o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas. Também se enfatiza que atualmente a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto aos quais se inserem. (MESSINA, 2001, p. 226).

Por mais diversa que seja a definição de inovação, o que se pode afirmar é a necessidade de inovar, mudar, fazer diferente, de outra maneira o que já se faz cotidianamente. A escola e a educação que aí estão não abrangem e não atendem à diversidade de realidades e contextos em que estão inseridas, o que se tornará mais utópico com um currículo “universal” e homogeneizante. Nesse sentido, concordamos com Carbonell (2002) quando afirma que:

Inovar, nos tempos atuais, [...] é uma autêntica aventura, uma apaixonante viagem marcada por dificuldades, paradoxos e contradições, mas também por possibilidades e satisfações. A inovação está associada à mudança – das escolas e do professorado – mas não necessariamente aos projetos de reforma. (CARBONELL, 2002, p. 10).

Comparando as DCNs<sup>7</sup>, que são anteriores à BNCC, percebemos que o viés educacional trazido pela Base não pode ser concebido profícuo para inovações pedagógicas, pois estão relacionadas à reforma neoliberal que traz à cena velhas práticas educacionais como o tecnicismo, enquanto as Diretrizes traziam um aspecto social e de desenvolvimento integral dos sujeitos; ou seja, de um documento para o outro há mudanças que não necessariamente trazem ou suscitam inovação. A mudança é sim necessária para que se atenda às necessidades e expectativas de formação integral de novos e reflexivos sujeitos para se construir uma nova sociedade e, a partir dela se abra espaços e se propicie a inovação. Dessa forma, o currículo é passo essencial para esse processo de inovação, pois, como afirma Fino:

[...] currículo é prescrição. E desenvolvimento curricular é como a ação de desenvolver tópicos programáticos, especificados curricularmente, usando-se, para tal e como recursos, instrumentos didáticos, métodos e técnicas de ensino, também estes especificados curricularmente, para serem atingidos fins, mais uma vez também eles determinados pela via curricular. (FINO, 2016, p. 4).

Ainda segundo o autor já referido, essa mudança só seria possível com uma transformação em toda a educação, uma mudança diretamente na escola onde currículo e inovação estão conectados, pois:

[...] inovação curricular seria também como ruptura, descontinuidade, mudança paradigmática ou como ruptura. E, nesse caso, a inovação curricular só poderia ter como resultado a substituição da escola, que é o habitat natural do currículo. Substituição da escola atual, a que existe desde o século XIX e se tornou onipresente, e dos seus fundamentos, por outra, inteiramente nova, aquela que o futuro reclama. Não creio que seja disso que falam ou isso que pretendam nem os que usam a expressão inovação curricular, nem as forças políticas e sociais que continuam a gerar o currículo. (FINO, 2016, p. 9).

A inovação na educação, nas palavras de Singer<sup>8</sup> (2015), pode ser percebida, em cada instituição escolar, quando todos participam do projeto, todos se

---

<sup>7</sup>As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) foram normas obrigatórias para a Educação Básica que orientaram o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino até a vigência da BNCC, que dispõe de novas diretrizes curriculares. **BRASIL**. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, p.3. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 06 de agosto de 2021

<sup>8</sup>Helena Singer (2015) foi presidente do grupo de trabalho nacional do Ministério da Educação, responsável pela Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica. Disponível em [http://criatividade.mec.gov.br/images/pdf/port\\_751\\_210715.pdf](http://criatividade.mec.gov.br/images/pdf/port_751_210715.pdf)



envolvem e conhecem os objetivos e os porquês de todo esse processo, ou seja, quando as mudanças necessárias para inovar e o currículo são construídos coletivamente.

A inovação social é sempre um projeto coletivo. O coletivo que se constitui pode ser dos professores da escola, jovens de uma comunidade, de educadores e educandos de uma determinada instituição, de pessoas de diversas áreas reunidas em torno de um objetivo comum. O segundo pilar é a pesquisa. O novo será criado com base em pesquisa sobre o contexto em que aquele coletivo está inserido. (SINGER, 2019, p. 15).

Segundo Mello e Salomão de Freitas, a inovação pedagógica se caracteriza:

[...] pela criação de espaços de decisões coletivas e participativas, com intencionalidade deliberada para gerar mudanças nas intervenções pedagógicas de construção ou organização de conhecimentos que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias aos fins pretendidos [...] (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017, p. 5).

Essa concepção de inovação, percebida em um sentido emancipatório ou edificante e que é feita pelas pessoas para transformar situações problemáticas do nosso tempo (SINGER, 2015), é a que pauta os estudos do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação - GRUPI, do qual fazemos parte.

O GRUPI considera aspectos importantes de/para a inovação, os presentes na Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica<sup>9</sup>, na época coordenado por Singer (2015): a) a construção e a gestão coletiva de projetos político-pedagógicos nas/das escolas; b) o reconhecimento da multidimensionalidade da experiência humana (afetiva, ética, social, cultural e intelectual); c) a produção de conhecimentos, valorizando os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e acadêmicos; d) a realização de práticas educativas que valorizem a diversidade e as diferenças dos envolvidos, potencialize a criatividade, a convivência, o diálogo e a mediação de conflitos; e) a concretização de estratégias de ensinagem que reconheçam os estudantes como participantes ativos em redes sociais e comunitárias, colaborando, debatendo e produzindo novos

---

<sup>9</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N°751, de 21 de julho de 2015. Institui Grupo de Trabalho responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação. Disponível em [http://criatividade.mec.gov.br/images/pdf/port\\_751\\_210715.pdf](http://criatividade.mec.gov.br/images/pdf/port_751_210715.pdf)

conhecimentos e a e) participação e o envolvimento de diferentes segmentos da comunidade escolar para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes.

De acordo com Singer, para que se possa conceber um projeto inovador nas escolas é preciso que essa construção seja coletiva, que todos conheçam os objetivos e finalidades do mesmo: "O projeto é mais inovador quando faz sentido para as pessoas. Tornar o projeto inovador é tornar o projeto de educação coletivo, incluindo todos os que participam dele". (SINGER, 2015, p. 02).

Além disso, corroboramos com Veiga, quando afirma que:

A inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano. A ciência emergente opõe-se às clássicas dicotomias entre ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade. Trata-se, portanto, de buscar a superação da fragmentação das ciências e suas implicações para a vida do homem e da sociedade. (VEIGA, 2003, p. 8).

A partir das concepções aqui abordadas, também investigamos e analisamos no texto da BNCC sob a perspectiva da interdisciplinaridade, qual viés da inovação é proposto no documento e quais suas implicações práticas na educação que se pretende a partir da Base. Assim, apresentamos a seguir o conceito de interdisciplinaridade.

## 2.6. Interdisciplinaridade

[...] interdisciplinaridade era uma palavra difícil de ser pronunciada e, mais ainda, de ser decifrada. Certamente que antes de ser decifrada, precisava ser traduzida, e se não se chegava a um acordo sobre a forma correta de escrita, menor acordo havia sobre o significado e a repercussão dessa palavra que ao surgir anunciava a necessidade da construção de um novo paradigma de ciência, de conhecimento, e a elaboração de um novo projeto de educação, de escola e de vida. (FAZENDA, 1998, p. 16).

A interdisciplinaridade é um conceito muito contemporâneo nos discursos relativos à educação, porém, poucas são as instituições que possibilitam na prática sua efetivação.

A priori, interdisciplinaridade é "uma forma de ensino em que se relacionam conteúdos de diferentes disciplinas para se estudar um determinado tema. A interdisciplinaridade pode se materializar nas metodologias de ensino, no currículo e

na prática docente”, segundo Pereira (2009, p.12).

Vários autores como Freire (1986), Paviani (2005), Fazenda (2005, 2012), entre outros, tratam do conceito de interdisciplinaridade como uma possibilidade de se quebrar o isolamento compartmentado em que se encontram as disciplinas dos currículos escolares.

Segundo Japiassu (1976), a interdisciplinaridade exige uma reflexão profunda e inovadora sobre o conhecimento, que demonstra a insatisfação com o saber fragmentado que está posto. Assim, a interdisciplinaridade propõe um avanço em relação ao ensino tradicional, com base na reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento, com o intuito de superar o isolamento entre as disciplinas e repensar o próprio papel dos professores na formação dos alunos para o contexto atual em que nos inserimos.

Coadunando com o pensamento de Japiassu, autores como Delizoicov e Zanetic enfatizam que a interdisciplinaridade:

[...] respeita a especificidade de cada área do conhecimento, isso é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo e cuja gênese encontra-se na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento. [...] Ao invés do professor polivalente, a interdisciplinaridade pressupõe a colaboração integrada de diferentes especialistas que trazem a sua contribuição para a análise de determinado tema. (DELIZOICOV; ZANETIC, 1993, p. 13).

Os autores acima citados corroboram a ideia de que a interdisciplinaridade se concretiza de acordo com o grau de trocas entre os professores e a intensidade de interação entre suas disciplinas, dentro de uma forma de ensino que se proponha interdisciplinar.

Segundo Piaget (1970), a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade considera um diálogo entre as disciplinas, porém continua estruturada nas esferas das disciplinas, já a transdisciplinaridade, por sua vez, alcançaria um estágio onde não haveria mais fronteiras entre as disciplinas e se consideraria outras fontes e níveis de conhecimento. Contudo, não podemos confundir a interdisciplinaridade com a transdisciplinaridade, mesmo que:

Quem habita o território da interdisciplinaridade não pode prescindir dos estudos transdisciplinares. O cuidado construído arduamente nos dois territórios precisa ser devidamente respeitado em suas limitações, mas

principalmente nas inúmeras possibilidades que se abrem para uma educação diferenciada onde o caráter humano se evidencia. (FAZENDA, 2012, p. 26).

Apesar da importância de um ensino interdisciplinar para que os alunos se desenvolvam de forma integral, relacionando as várias formas de conhecimento relativas às disciplinas estudadas, a interdisciplinaridade é pouco citada em documentos legais sobre educação.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), nada consta sobre esse tema. Nos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs), a interdisciplinaridade foi citada apenas duas vezes, uma onde se indica a possibilidade dessa perspectiva para o desenvolvimento de projetos de trabalho (BRASIL, 1998, p. 201), e, outra, como orientação didática para condução ou trabalho em artes visuais (p. 104).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, há menção à interdisciplinaridade quando expõe que “optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas” (BRASIL, 1997, p. 41). Essa integração se referiu à incorporação ao currículo dos chamados Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual) relacionados ao contexto da escola e alunos.

Ainda nos PCNs, mas em relação ao Ensino Médio, foi colocada a proposição de acabar com o ensino isolado de componentes curriculares a partir do “desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade [...]” (BRASIL, 2000, p. 17).

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) - Resolução nº2, de 30 de janeiro de 2012, a interdisciplinaridade é destacada como um dos princípios norteadores dessa perspectiva de ensino ao ser registrado que o “Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização baseia-se em: [...] VI – integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizados na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização. (BRASIL, 2012, p.2)”. De forma geral, podemos perceber que os documentos oficiais sobre a educação não dão ênfase à interdisciplinaridade a não ser no que tange ao Ensino Médio.

Szeman chama a atenção para o fato de que “[...] a interdisciplinaridade é uma prática de contornos acadêmicos substancialmente políticos.” (SZEMAN, 1998, p. 2). Por isso, segundo o autor, há que se fazer alegações sobre os limites da política da interdisciplinaridade, o que não exclui os projetos curriculares nela pautados. Assim, se faz necessário ainda refletir e aprofundar o estudo sobre que tipo de interdisciplinaridade se propõe na BNCC e se ela é possível na prática, o que fazemos no capítulo de análise dessa categoria. Nesse documento legal, o dilema recai sobre como trabalhar componentes curriculares de forma interdisciplinar em um sistema de ensino que, ao que parece, visa priorizar resultados, tempo, e conteúdos voltados à avaliação em larga escala e não à troca e construção coletiva. Além disso, há que se conceber que a interdisciplinaridade “visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo as fronteiras dos componentes curriculares. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente.” (FRANCO; MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2020, p. 3).

Considerando a interdisciplinaridade num contexto de escola para a formação de mão de obra, numa visão capitalista da educação, atentamos para a escrita de Pereira (2009) quando se refere à demanda aos sistemas educacionais. Essa demanda se refere a um ajuste às novas maneiras que o capital encontra para administrar as suas crises, no caso, a produção de um trabalhador polivalente, com conhecimentos, destreza e capacidade de resolver problemas, compatíveis com o mundo do trabalho em mutação.

A possibilidade de interdisciplinaridade está diretamente ligada à estruturação do currículo, ou seja, o mesmo deve ser organizado de forma a propiciar um ensino interdisciplinar, pois:

É possível afirmar que toda a forma de proposição de uma organização curricular, mesmo aquelas que defendem o currículo centrado nas disciplinas acadêmicas, consideram importante discutir formas de integração dos conteúdos curriculares. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 123).

Ainda segundo as autoras anteriormente citadas,

Defender a interdisciplinaridade pressupõe considerar a organização disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 131).

O termo interdisciplinaridade é tratado em alguns poucos trechos do texto da BNCC, porém é necessário indagar e refletir acerca do tipo de atitude interdisciplinar propostos e sua viabilidade na prática a partir do que traz o documento, pois:

Para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, há que existir cooperação e coordenação entre os campos disciplinares, de maneira a serem incorporados resultados das várias especialidades disciplinares, bem como instrumentos, técnicas, conceitos. Essa incorporação implica crítica do que é incorporado, comparação e julgamento para escolha do que mais se adéqua ao objetivo em questão. Trata-se de uma religação de fronteiras entre conhecimentos, interpretados como isolados ao longo do tempo, sendo capaz de gerar um enriquecimento – e não uma superação – das disciplinas envolvidas na atividade interdisciplinar. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 133).

Além disso, a interdisciplinaridade prescinde ser favorecida na própria construção dos currículos para que propiciem também um processo de ensino-aprendizagem contextualizado, pois é “[...] a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação.” (FREIRE, 2011, p. 100). Ou seja, segundo autor, é a partir da reflexão sobre a realidade, o contexto e tudo que o envolve que poderemos pensar em um ensino interdisciplinar, democrático e significativo para os alunos em todos os aspectos.

Nessa perspectiva, coadunamos com Franco, Mello e Salomão de Freitas ao caracterizarem a interdisciplinaridade como:

[...] a inter-relação e integração de conteúdos específicos dos CC, de métodos de ensinoaprendizagem e de sujeitos que ocupam os espaços do processo educativo e que estejam predispostos a estabelecer uma leitura das situações, em sua totalidade, com vistas à garantia da aprendizagem de todos (FRANCO, MELLO E SALOMÃO DE FREITAS, 2020, p.16).

Isso posto, após termos apresentado e descrito as categorias abordadas na presente dissertação, com o apoio teórico dos autores que embasam essa investigação, trazemos, na sequência, o percurso teórico-metodológico da pesquisa.

### 3. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa, em que o objetivo “é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (DESLAURIERS, 1991, p. 58). Trata-se de uma pesquisa documental, exploratória e descritiva de abordagem qualitativa, com análise interdisciplinar do texto da política curricular – BNCC.

Quanto aos objetivos, especialmente o objetivo principal: **Investigar como a Inovação pedagógica se faz presente no texto da política curricular da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – em relação à Língua Portuguesa e à Ciências para os anos finais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da interdisciplinaridade**, complementado pelos objetivos específicos explicitados anteriormente, a presente pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva. Segundo Boente e Braga (2004), quando há um levantamento de dados e a descrição do porquê desses dados, caracteriza pesquisa descritiva e, quando se trata de um objeto de estudos que dispõe poucas informações, essa pesquisa é também exploratória.

Além disso, uma característica importante do estudo exploratório consiste no aprofundamento de estudos preliminares sobre determinada temática não contemplada de forma satisfatória anteriormente. Assim, contribui para o esclarecimento de questões superficialmente abordadas sobre o assunto.

Ao referir o estudo exploratório, Andrade ressalta algumas finalidades primordiais, como:

- \* Proporcionar maiores informações sobre o assunto que se vai investigar;
- \* Facilitar a delimitação do tema da pesquisa;
- \* Orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses;
- \* Ou, descobrir um novo tipo de enfoque sobre o assunto (ANDRADE, 2002, p. 34).

Essa pesquisa documental tem como *corpus* de estudo o documento da BNCC, com aporte teórico nos artigos pesquisados na plataforma Scielo e autores que fundamentam epistemologicamente a temática.

Os dados coletados na pesquisa documental foram, primeiramente, tratados a partir das categorias a priori: **inovação pedagógica, currículo** e

**interdisciplinaridade** e das categorias emergentes no processo de ATD: **competência**, fortemente atravessada pelo conceito de **performatividade**.

A análise de dados foi realizada com proximidade à Análise Textual Discursiva – ATD, proposta por Moraes e Galiazzi (2007), sendo que:

A Análise Textual Discursiva pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 89).

A ATD, inicialmente, visa à desmontagem dos textos que constituem o *corpus* de análise, seu estudo minucioso em busca de relações de identidade entre as unidades textuais encontradas, em seguida se reconstrói esse *corpus*, buscando uma apreensão melhor de seus significados novos e mais amplos.

Segundo Moraes e Galiazzi:

Mais do que propriamente divisões ou recortes as unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende que mereçam ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados. Quando assim entendidas, as unidades estão necessariamente conectadas ao todo. (MORAES E GALIAZZI, 2007, p. 115).

Esse processo de desconstrução dos textos em unidades é denominado unitarização, e configura-se em uma parte essencial da ATD. Após a unitarização, estabelecemos categorias de análise textual. Esse processo denomina-se categorização, que:

Corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, concretizados por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 75).

A terceira e última etapa dessa metodologia de pesquisa consiste na produção de metatextos, os quais exploram as categorias finais da pesquisa. Contudo, os metatextos podem ser constantemente reformulados e não constituem o único produto final da pesquisa, conforme os autores anteriormente citados:



A análise textual discursiva, culminando numa produção de metatextos, pode ser descrita como um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do corpus são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez mais com maior clareza em forma de produções escritas. Esse conjunto de movimentos constitui um exercício de aprender em que lançamos mão da desordem e do caos para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados. (MORAES E GALIAZZI, 2007, p. 41).

Nesta investigação, visando responder ao problema de pesquisa **“De que forma a inovação pedagógica se faz presente na BNCC, especificamente em Língua Portuguesa e Ciências, nos anos finais do ensino fundamental, sob o viés da interdisciplinaridade?”** Nesse sentido, organizamos metodologicamente a escrita da forma explicitada a seguir.

Primeiramente, foram estabelecidas categorias que nortearam a investigação de acordo com os objetivos propostos, essas são denominadas categorias à priori, no caso, elencou-se três: **inovação, currículo e interdisciplinaridade.**

Para fins de organização e, seguindo o proposto na ATD, codificamos as categorias iniciais da seguinte forma: Inovação= “a”, Currículo= “b” e Interdisciplinaridade= “c”. Cada código é seguido do número correspondente à sequência de ocorrência ou do excerto da categoria no documento em análise, por exemplo: Ba4, onde o “B” é o código para o documento em análise, no caso a BNCC, o “a” corresponde à categoria inicial Inovação e o 4 corresponde ao número/sequência da ocorrência desta categoria no *corpus* de análise. Além disso, foi feita uma tabela com os códigos e todas as citações/excertos correspondentes a cada um deles com a indicação da página exata para facilitar a localização no documento durante a análise.

A princípio, optamos por codificar todas as ocorrências de cada uma das categorias iniciais (especificamente nas partes relativas aos nossos objetivos, no caso Língua Portuguesa e Ciências e suas respectivas Áreas do Conhecimento, bem como, introdução, pressupostos pedagógicos, competências gerais da BNCC), conforme disposto no quadro **Quadro de categorias e excertos de análise da BNCC – codificação** (APÊNDICE A).

Analizamos cada excerto correspondente aos códigos em busca de unidades de significado e de compreender a perspectiva apresentada no *corpus* acerca das categorias pesquisadas. Logo após revisitar e esmiuçar cada um desses excertos, voltamos para o texto-base, a fim de qualificar e validar essas unidades e as categorias que foram surgindo na análise, para assim proceder à categorização. Esse processo de unitarização, codificação e categorização constituinte da ATD será descrito na sequência.

Verificamos no Documento as ocorrências das categorias iniciais de nossa pesquisa: inovação, currículo e interdisciplinaridade, a fim de verificar o contexto dessas ocorrências.

O termo “inovação” foi citado apenas 08 vezes no documento de 600 páginas, sendo que destas, 04 vezes referem-se à inovação tecnológica e 04 vezes à inovação voltada ao empreendedorismo e mundo do trabalho. Além disso, aparece o termo “inovadoras” 04 vezes, sendo que 03 ocorrências se referem às experiências internacionais curriculares inovadoras e 01 vez ao uso de tecnologias inovadoras. O termo “currículo” ou “currículos” aparece 83 vezes no documento, já o termo “curricular” é citado 429 vezes. O termo “interdisciplinaridade” não apresenta nenhuma ocorrência no documento da BNCC, porém, “interdisciplinar” é apresentada 03 ocorrências.

Contudo, verificamos que depois do termo “curricular” bastante recorrente no documento (429 ocorrências), surge outro termo, denominado “competência”, com grande número de ocorrências, no caso, 235, mas que não faz parte das categorias a priori. Desta forma, a categoria “**competência**” surge como uma categoria emergente, que permeia todo o documento em análise e aparece diretamente relacionada ao termo “**performatividade**”, a ser explanado no decorrer da análise.

As categorias e as perspectivas para o problema de pesquisa foram emergindo a partir da ATD na análise dos excertos retirados do documento de acordo com as categorias correspondentes a partir das unidades de sentido apresentadas no **Quadro unidades de sentido** (APÊNDICE B).

Com base nos excertos retirados da BNCC e que compuseram nosso *corpus* de análise, apresentamos cada categoria a priori e as ideias-chave a partir das unidades de sentido que tratem da percepção de inovação pedagógica trazida pelo referido Documento, pois:

[...] embora caracterizados por um tom prescritivo e recorrendo a argumento de autoridade, os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431).

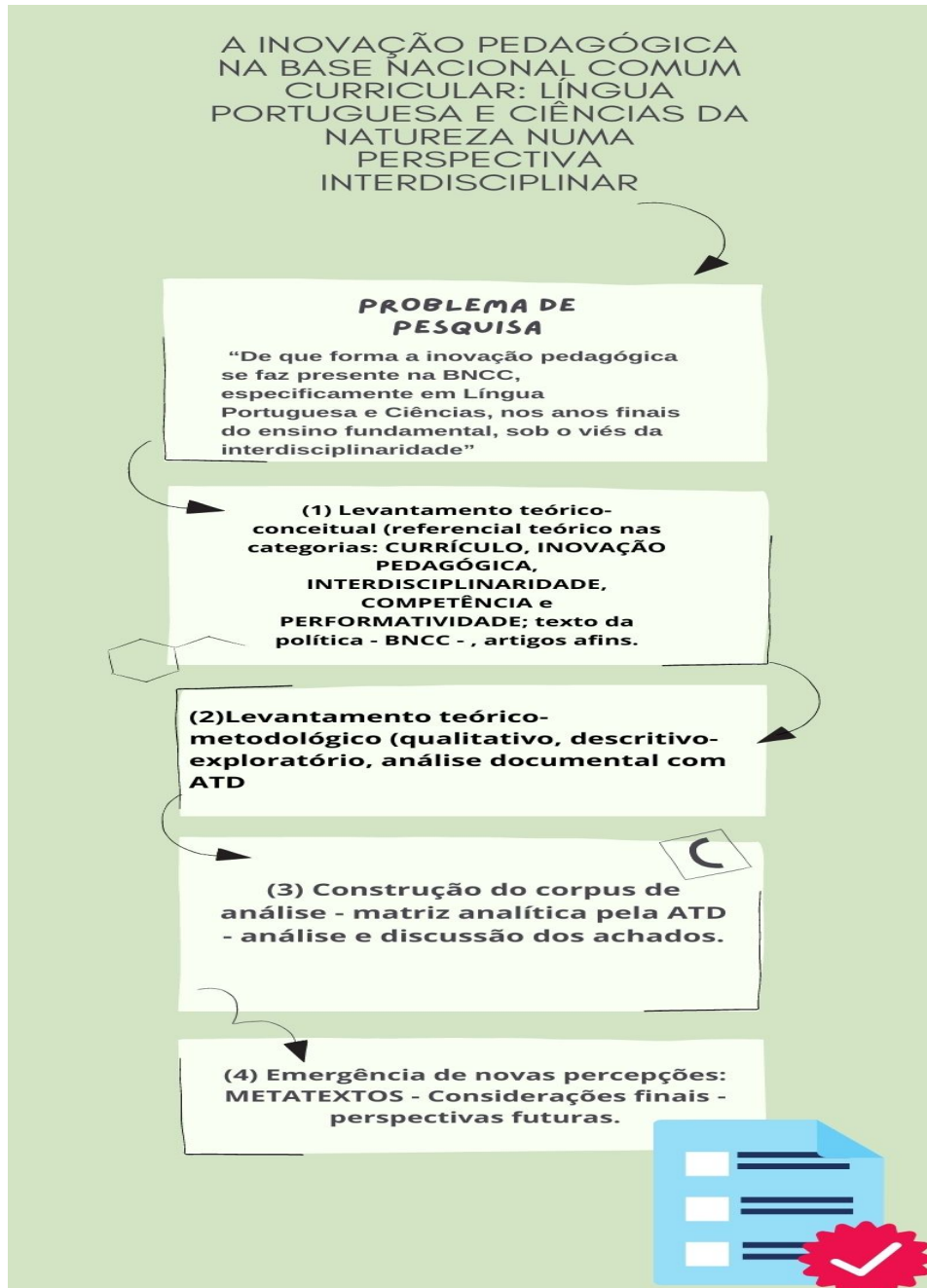
Moraes e Galiazzi (2007) dizem que descrever, como se propõe a presente pesquisa, uma vez denominada exploratória descritiva, também é uma forma de interpretar, pois a “pesquisa deve ir além de uma simples descrição, chegando a uma interpretação, entendida como abstração e afastamento dos elementos e instâncias concretas dos fenômenos estudados”. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 124).

Nesse processo de idas e vindas no *corpus de análise* – BNCC –, de validação das categorias iniciais - currículo, inovação e interdisciplinaridade - e percepção das categoria emergentes – competências e performatividade – com aporte teórico acerca das categorias analisadas, chegamos às categorias finais a partir da **Matriz de Análise** (APÊNDICE C), que foram assim intituladas, que compõem os metatextos: **Pedagogia das Competências e a performatividade contemporânea: “novos” rumos da educação; A BNCC e o Currículo: caminhos para a (re)existência ou a aniquilação de novas possibilidades no ensino-aprendizagem; Inovação na Base: pedagógica ou tecnológica?; Interdisciplinaridade sob o viés do engessamento curricular: é possível?; Inter-relação entre as categorias analíticas nas componentes curriculares Língua portuguesa e Ciências.**

Cada uma das categorias finais visa contemplar ao problema de pesquisa e aos objetivos nela propostos, dando origem assim, aos metatextos com as novas compreensões emergidas da análise pela ATD. Estes metatextos foram organizados em capítulos e subcapítulos nesta dissertação.

A seguir, apresentamos a Figura 1 com o fluxograma do caminho metodológico percorrido nesta pesquisa.

Figura 1- Fluxograma caminho metodológico percorrido



Fonte: Autora (2021).

#### **4. ANÁLISE E RESULTADOS: EMERGÊNCIA DE NOVAS PERCEPÇÕES**

Nesse capítulo, apresentamos os metatextos emergidos no processo de análise pela ATD com as novas percepções acerca do documento analisado – BNCC.

##### **4.1. A estruturação da BNCC e os Componentes Curriculares Língua Portuguesa e Ciências**

Como resultado do desenvolvimento histórico sob a regra do capital na sua crise estrutural, na nossa própria época atingimos o ponto em que devemos ser submetidos ao impacto destrutivo de uma simbiose entre a estrutura legislativa do Estado da nossa sociedade e o material produtivo, bem como da dimensão financeira da ordem reprodutiva societária estabelecida. (MÉSZÁROS, 2011, p. 25).

A BNCC está estruturada sob 10 competências gerais que devem ser asseguradas aos estudantes na Educação Básica. A partir das Competências Gerais foram instituídas as competências de cada Área do Conhecimento e, por conseguinte, as competências específicas de cada componente curricular.

O termo competência pode ser definido, grosso modo, como a capacidade de fazer algo bem feito. No campo da educação, Estella e Vera (2008) caracterizam competência como uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes adequadas ao contexto. Já na BNCC, Competências são caracterizadas como: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8).

Segundo Lopes e Macedo, essa perspectiva trazida pela BNCC coaduna com a perspectiva de Perrenoud (1999), que define competência como a capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Além disso, o referido autor conceitua competências também como “características gerais da ação humana: saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, cooperar ou até viver.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 57).

Perrenoud é um dos principais representantes da Pedagogia das Competências<sup>10</sup>. Segundo o referido autor essa seria uma possível solução para a crise.

Ainda sobre a Pedagogia das competências, sob a qual a BNCC foi constituída, Saviani (2008) afirma que:

[...] “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”. (SAVIANI, 2008, p. 437).

Uma definição semelhante à anterior caracteriza competência como uma “faculdade de mobilização de recursos cognitivos, com vista à resolução com pertinência e eficácia de uma série de situações” (GENTILLE; BENCINI, 2000, p. 37). Ou ainda, como afirmam os autores a seguir:

[...] define-se competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correcta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD, THURLER, MACEDO, MACHADO E ALLESSANDRINI, 2002, p. 19).

A utilização das competências na educação não é algo novo, ao contrário, este conceito é bem conhecido e recorrente há algum tempo no meio educacional,

[...] nos desdobramentos do racionalismo tyleriano<sup>11</sup> nos anos 1970, no cognitivismo piagetiano, na tradição lingüística de Chomsky e na discussão alemã no campo da formação profissional. No cenário internacional pós 1990, no entanto, ficou notabilizado pelos documentos da UNESCO, especialmente o relatório DELORS.<sup>12</sup> (MACEDO, 2019, p. 9).

Embora não haja um consenso sobre a prevalência de currículos baseados em competências e sua ligação com a melhoria ou não da qualidade da educação, é inegável que estes estejam presentes em muitas propostas curriculares e reformas

<sup>10</sup>Na atualidade a Pedagogia das Competências compõe um conjunto de pedagogias consideradas hegemônicas. (DUARTE, 2010).

<sup>11</sup> TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1977.

<sup>12</sup> Conforme coloca Accorsi (2012), o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, chamado de Relatório Delors, foi elaborado no ano de 1996 em que especialistas em educação de diferentes países traçaram orientações sobre a educação mundial.

educacionais empreendidas nas últimas décadas em diversos países e, em avaliações externas. E essa é a justificativa do MEC para a mudança de “direitos de aprendizagem” das primeiras versões da BNCC para as “competências” na versão definitiva ou 3ª versão do Documento.

Contudo, segundo Macedo (2019), o uso espraiado da noção de competência nos currículos nacionais não pode, portanto, ser deslocado do contexto em que a OCDE busca “ampliar sua governança”, não apenas por números e comparações, mas também por conceitos. Além disso, sua utilização está fortemente ligada a outros contextos como a “crise do cientificismo” e aspectos do sistema capitalista no qual a Educação e os processos que a controlam estão inseridos.

A demanda do capitalismo por efficientismo, produtividade e competência, inseriu-se no contexto educacional a partir de um viés de:

[...] currículo *accountable*, onde as aproximações entre essa tradição e as recentes políticas curriculares parecem óbvias. Também elas julgam toda a experiência educativa por quão competentes os sujeitos se tornam em relação a patamares predefinidos, tendo em conta especialmente as demandas do mundo contemporâneo em constante mudança. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 58).

O conceito de competência é polissêmico, e não pode ser considerado sem os contextos em que ele foi forjado, sem suas implicações diretas e intencionalidades, sobretudo quando essa definição é utilizada para se vincular a qualidade do currículo à avaliação dos alunos. Com esse viés, as políticas curriculares atuais, segundo Lopes e Macedo (2011), “reeditam a necessidade e mecanismos que permitam avaliar os alunos e o têm feito com base na definição prévia de competências a serem atingidas [...]”.

Corroboramos com as autoras acima citadas, por entendermos que competência é algo que possa ser **treinada ou adquirida**, porém, se desconsideram os diferentes contextos, as diferentes práticas sociais e comportamentais de cada aluno, de cada sujeito. O processo ensino-aprendizagem pressupõe algo mais complexo do que um treinamento em situações e objetivos predefinidos e inflexíveis, ou “*performances* para as quais o conhecimento é só um meio para realizá-las.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 26).

A BNCC foi instituída com e a partir do conceito de competência, que norteia o documento como um todo. Foram estipuladas dez competências gerais que se desdobram nas áreas do conhecimento e componentes curriculares. As dez Competências Gerais da BNCC são:

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. (BRASIL, 2018, p. 9).

As 10 competências gerais da BNCC indicam o que deve ser aprendido, o que os alunos, ao final da Educação Básica, devem saber-fazer. Em outras palavras,



o objetivo seria desenvolver não só a capacidade de ler e escrever, por exemplo, mas também possibilitar que o aluno se comunique, expresse suas opiniões e sentimentos com clareza, e que essas habilidades possam ter um reflexo na vida cotidiana. A partir delas se daria, então, a educação integral dos alunos. O desenvolvimento de competências pode ser denominado como a base da BNCC, conforme analisado nesse Documento, e o excerto a seguir comprova:

Foco no desenvolvimento de competências. (Bb24).

As competências trazidas pela Base versam sobre produzir e interpretar informações, saber fazer, comunicar-se, dominar as tecnologias e, além disso, tratam de aspectos como ser criativo, acolher as diferentes culturas e agir de forma democrática. No entanto, isso será possível a partir de uma Base construída de forma verticalizada e nada democrática, que a partir do seu viés homogeneizante e reducionista não propicia possibilidades de criatividade, reflexão e posicionamento crítico? Há, no mínimo, uma contradição naquilo que o Documento sugere como objetivo em sua introdução e em algumas das competências gerais em relação àquilo que ela materializa a partir de sua perspectiva de reducionismo curricular.

Das 10 competências que devem estruturar todas as áreas do conhecimento, destacamos a competência geral 4, por trazer uma conexão entre a área de linguagens e as demais áreas, inclusive a de Ciências da Natureza:

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. (BRASIL, 2018, p. 9).

Essa competência traz um viés interdisciplinar entre as componentes curriculares investigadas – Língua Portuguesa e Ciências – o que pode ser confirmado no excerto a seguir:

Práticas de leitura e produção ou oral do campo jornalístico-midiático se conectam com as de atuação na vida pública. Uma reportagem científica transita tanto pelo campo jornalístico-midiático quanto pelo campo de divulgação científica; uma resenha crítica pode pertencer tanto ao campo jornalístico quanto ao literário ou de investigação. (Bc88).

A partir das dez (10) competências gerais, cada área do conhecimento tem suas competências específicas, sendo que na área das linguagens são seis (6) competências e a de Ciências da Natureza tem oito (8) competências, conectadas às gerais, porém, cada uma com suas especificidades.

Na componente curricular **Língua Portuguesa** há dez (10) competências específicas que devem ser desenvolvidas a partir dos conteúdos divididos em cinco grandes eixos: Oralidade; Leitura; Escrita; Conhecimentos linguísticos e gramaticais e Educação literária.

Cada eixo organizador está posto em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Ensino Fundamental - Anos Finais), dadas as especificidades de cada segmento.

As competências específicas da componente curricular Língua Portuguesa são:

1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
3. Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.
4. Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.
6. Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.
10. Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo. (BRASIL, 2018, p. 66).

O foco da Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental é o letramento e que o aluno domine os vários gêneros textuais, inclusive os gêneros digitais, cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como podemos observar no excerto abaixo:

A BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. (Bb84).

Ao analisarmos as competências de Língua portuguesa podemos identificar uma concepção de linguagem pautada na interação social, o que é um aspecto positivo; no entanto, é necessário observar se na prática essa concepção será realmente aplicada ao ensino.

Por tratar-se de um documento prescritivo e universalizante, há incoerência discursiva, ou seja, se a BNCC propõe conteúdos pré-definidos, isso configura uma educação bancária, em que o estudante assume postura passiva – recebe o conhecimento – então, o processo se dá de forma não dialógica e não por meio da interação entre os indivíduos como pregam as competências no Documento. Questionamos se os conteúdos e competências são pré-definidos, como podem ser contextualizados com a realidade dos alunos para que se tornem significativos para cada um, conforme proposto no excerto a seguir:

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. (Bb84).

Para “garantir” o desenvolvimento das competências específicas da componente curricular Língua Portuguesa, são apresentadas as habilidades que indicam o que aprendemos a fazer (saber fazer) e são sempre associadas a verbos de ação, como identificar, classificar, descrever e planejar. Elas estão relacionadas aos diferentes objetos de conhecimento, por sua vez, entendidos como conteúdos, conceitos e processos organizados em unidades temáticas, ou seja, ela estabelece o que deve ser aprendido em cada etapa da educação básica, o que caracteriza o viés prescritivo do Documento.

Da mesma forma está organizada a área de conhecimento **Ciências da Natureza**, que apresenta oito competências específicas, que também são da

componente curricular Ciências. Competências que, de acordo com o site Movimento pela Base (BRASIL, 2017, p. 324), visam “ao longo do Ensino Fundamental, um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, ou seja, a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo”. São elas:

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 (BRASIL, 2018, p. 324).

As competências de Ciências da Natureza para o ensino fundamental versam basicamente sobre o conhecimento colocado em prática, mais uma vez o “saber-fazer”, porém percebe-se um significativo destaque às competências que abrangem aspectos do desenvolvimento social, por exemplo, as competências 5 e 8, entre outras. Ainda assim, segundo Piccinini; Andrade (2018), não houve

renovação/ inovação na área, prevalece o conservadorismo e hegemonia dos saberes da classe dominante.

Outro aspecto bastante observado nas competências de Ciências é a relevância dada às tecnologias e a necessidade de que o aluno domine esse campo que é uma demanda do mundo contemporâneo. Referências às tecnologias aparecem nas competências 2,3,4,6,7 e 8.

Cada componente curricular aparece organizado de forma diferente nas duas áreas do conhecimento, por exemplo, a componente Língua Portuguesa está dividida em campos de atuação, que são quatro nos anos finais do Ensino Fundamental: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais, com a denominação Campo da vida pública.

Os campos de atuação seriam as situações de prática da linguagem na vida cotidiana, contextualizadas no “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/as estudantes.” (UNIÃO NACIONAL DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 18).

Já na componente curricular Ciências está posto que “[...]as aprendizagens essenciais a serem asseguradas neste componente curricular foram organizadas em três unidades temáticas que se repetem ao longo de todo o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 324)”. As unidades temáticas são: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo, onde:

Matéria e Energia –contempla o estudo de materiais e suas transformações, fontes e tipos de energias utilizados na vida em geral; [...] Terra e Universo –busca-se a compreensão das características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes - suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles, bem como os fenômenos naturais e a dinâmica relacionada à evolução da vida e do planeta; [...] Vida e Evolução – estudo de questões relacionadas aos seres vivos (incluindo os seres humanos), suas características e necessidades, e a vida como fenômeno natural e social, para compreender a organização e o funcionamento do seu corpo, fazer escolhas importantes para o cuidado de si e o respeito ao outro, e à compreensão dos processos evolutivos que geram a diversidade de formas de vida no planeta [...] (BRASIL, 2018, pp. 325 a 329).

A partir desse levantamento, elaboramos o Quadro 2, com o intuito de analisar as competências específicas dos componentes curriculares em questão - Língua Portuguesa e Ciências – verificando no que se assemelham, se explicitam alguma perspectiva de inovação e possibilidades de ensino interdisciplinar.

Na análise realizada não constam todas as competências específicas das componentes curriculares já referidos, mas aquelas que mais se aproximam desses dois componentes curriculares.

**Quadro 2 – Aproximações nas competências nos dois componentes curriculares**

Nº DA COMPE TÊN CIA	LÍNGUA PORTUGUESA	Nº DA COMPE TÊN CIA	CIÊNCIAS	APROXIMAÇÕES
2	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	1	Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.	<b>Tanto a língua quanto a ciências são construtos humanos e como tal, são vivas, flexíveis e adaptáveis aos diferentes contextos.</b>
6	Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.	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.	<b>Ambas as competências para acontecerem, pressupõem um pensamento crítico, capacidade de argumentação e consciência da diversidade e subjetividades dos sujeitos.</b>

9	Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.	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.	<b>Essas competências estão diretamente ligadas pois tratam das diferentes linguagens e da importância de se ter “autonomia” e criticidade para acessar e produzir informações nos mais variados contextos</b>
---	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Autora (2020).

Ao compararmos essas semelhanças que são possíveis, visto que na própria BNCC está afirmado que todas as competências específicas estão conectadas às competências gerais, questionamo-nos como um currículo que se impõe único, inflexível e hegemônico pode propiciar criticidade, capacidade argumentativa, autonomia de acordo com os diferentes contextos como suscitam as competências.

[...] as críticas formuladas à BNCC, no que tange a currículo mínimo, redução de conteúdos críticos, precarização e privatização da educação, e a formação instrumental voltada para o mercado de trabalho, acabam por secundarizar ou descartar uma formação cidadã (SILVA; LOUREIRO 2020, p. 14).

Além disso, sob o ponto de vista da inovação pedagógica, categoria principal da presente investigação, percebemos, ao analisarmos as competências das componentes curriculares Língua portuguesa e Ciências, que o viés de inovação apresentado na BNCC é, prioritariamente, o tecnológico, como podemos observar no excerto abaixo:

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 estudante. (Ba64).

A inovação pedagógica não pode ser concebida sob essa gênese puramente tecnológica, pois, como afirma Corrêa (2018, p. 120), esse viés pode levar a “perde[re]m-se de vista as práticas sociais (as esferas de atividade humana) [...] destacando-se apenas sua vinculação com o ambiente tecnológico novo”. Essa perspectiva de inovação só reforça ainda mais a concepção de educação tecnicista, do saber-fazer para atender as demandas da sociedade capitalista e do mundo do trabalho.

Sob o viés da interdisciplinaridade, ao analisarmos as competências das componentes curriculares Língua Portuguesa e Ciências, entendemos que, em algumas perspectivas, seria possível essa inter-relação desses componentes, uma vez que a linguagem, básica para a aquisição de qualquer conhecimento, é tratada de forma relevante nos componentes curriculares; por exemplo, na competência 6 de Ciências e a competência 9 de Língua Portuguesa, como constam no Quadro 2, anteriormente apresentado. Também nas Competências Gerais da BNCC, como podemos observar no excerto a seguir:

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. (Bc13)

Todavia, haja visto o conseqüente reducionismo trazido pela BNCC, a partir de um currículo prescritivo pautado em competências e o esvaziamento de conteúdos importantes, seria difícil a possibilidade de um trabalho realmente interdisciplinar, uma vez que a interdisciplinaridade pressupõe a autonomia dos professores na escolha dos conteúdos, bem como a autonomia da escola na construção de seu currículo. No entanto, a BNCC traz uma “grade” mínima para a estruturação dos currículos e, na prática, por ser obrigatória a Base acaba se constituindo como currículo (TÍLIO, 2019). Além disso, no texto do Documento ressalta-se a ênfase dada a unificação curricular e a conteúdos que garantam o desenvolvimento das competências estipuladas pela Base. Isto é explicitado no excerto abaixo:



a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. (Bb21).

Além disso, a estruturação em competências em detrimento a apropriação de conteúdos críticos pelos alunos, e de liberdade de construção de objetivos, e até mesmo de outras competências, acaba por cercear a pluralidade metodológica e, portanto, o estabelecimento de relações concretas entre o conteúdo escolar e o cotidiano dos alunos (PICININI; ANDRADE, 2018). Aspecto esse fundamental para o sucesso da relação ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a promoção de um trabalho interdisciplinar.

A BNCC privilegia determinados conhecimentos como se esses fossem essenciais, “válidos”, “verdadeiros” enquanto tenta anular ou desqualificar outros saberes, apesar de constar em seu texto a chamada parte “diversificada”, onde devem ser encaixados os saberes, a diversidade e cultura locais, o que evidencia uma “intenção de que seja possível definir o que é essencial, independentemente das condições de existência e de construção curricular” (LOPES, 2017, p.116).

A seguir, apresentamos o Quadro 3 com algumas das competências de Língua Portuguesa e Ciências que, na prática, trazem afastamentos ou impossibilidades entre o que se propõe no Documento e a realidade do cotidiano escolar.

**Quadro 3 – Afastamentos ou impossibilidades nas competências dos dois componentes curriculares**

Nº DA COM PE TÊN CIA	LÍNGUA PORTUGUESA	Nº DA COM PE TÊN CIA	CIÊNCIAS	AFASTAMENTOS\IMPOSSIBILIDADES
1	Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.	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.	<b>Ambas competências remetem a um ensino contextualizado e de formação integral de sujeitos, porém, com um currículo imposto de forma verticalizada e que não considera a diversidade de contextos de nossas escolas, na prática, o proposto no documento se torna uma impossibilidade.</b>

3	Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos lingüísticos.	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	<b>Nestas competências variedades linguísticas, autonomia, ética e princípios democráticos que na realidade só se alcançam com um currículo construído coletivamente e de forma democrática que seja flexibilizado de acordo com os mais diversos contextos, o que não seria possível através de um currículo reducionista e homogeneizante.</b>
8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).	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.	<b>Para que seja possível o proposto nessas duas competências se prescinde de autonomia por parte do aluno, o que não acontece se tratando de uma educação tecnicista e bancária. Além disso, percebe-se um viés fortemente tecnológico nessa e em outras competências ao longo do Documento.</b>

10	Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo	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.	<b>Além de, mais uma vez, trazer o viés tecnológico, também se fala em diversidade, “outras manifestações culturais” para que o sujeito se compreenda na diversidade humana. Porém, isso só será possibilitado se o aluno se identifique com o currículo da escola, que esse seja significativo e faça parte da sua realidade. Além disso, outras manifestações culturais, quais? Qual a cultura que ele “deve” ter acesso na escola, de qual grupo? Quem determina isso?</b>
----	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Autora (2021).

Como se pode perceber há uma discrepância entre o proposto pela BNCC e a possibilidade de sua efetivação na prática, pois para que haja a autonomia, a formação integral dos sujeitos como se propõe nas competências é necessária a construção democrática de um currículo flexível, contextualizado e que abranja toda a diversidade existente em nossas escolas. Ou seja, “[...] não é necessário, nem possível que o currículo seja o mesmo em todas as escolas, pois ele precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender as necessidades que não são homogêneas.” (LOPES, 2019, p. 18). O que é reafirmado no excerto a seguir:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (Bb34)

A estruturação em competências em detrimento à apropriação de conteúdo crítico, contextualizado e de interesse dos alunos cerceia sua autonomia e a pluralidade metodológica, o que dificulta a relação entre o que se aprende e a realidade do alunado.

Além disso, percebemos nas competências analisadas, tanto as que se assemelham quanto as que divergem das possibilidades de realização prática, uma forte perspectiva homogeneizante trazida na BNCC, sobretudo considerando a sua estrutura que não apresenta aspectos inovadores na educação.

Pelo contrário, retorna e reforça um modelo de educação de viés tecnicista e bancária, fortemente atravessada pela performatividade; ou seja, performance, competência, resultados que estão diretamente relacionados ao modelo educacional em que se mede a aprendizagem a partir de avaliações externas que não consideram os contextos e realidades escolares.

Nessa perspectiva da Pedagogia das Competências, do saber fazer, da preparação para o mundo do trabalho, da performatividade trazida pela BNCC, está imbuída a ideia de educação como fator principal para a produtividade econômica, o bem-estar individual e social e a inclusão econômica. (TAKAYAMA, 2017). Serão esses os “novos” rumos da educação?

#### **4.2. A Pedagogia das Competências e a “performatividade” contemporânea: “novos” rumos da educação ou “nova tentativa de padronização”<sup>13</sup>?**

Nesta rede de qualidades pela metade e eficácias empiricamente documentáveis e mensuráveis, a educação como experiência valiosa em si mesma; como espaço de desenvolvimento social e pessoal em sua mais ampla acepção e tradição é esvaziado ou seriamente alterado. E, assim, hipotecado e instrumentalizado, a serviço de resultados, dos produtos, dos diplomas mais rentáveis e resgatáveis no mercado de trabalho ou em outras transações pessoais e sociais. (MUÑOZ, 2002, p. 192).

É nesse cenário de crise do capital que se implementam políticas neoliberais, dentre estas, as políticas educacionais com esse viés. Cada vez mais a sociedade capitalista necessita fazer a economia girar e, para isso, se faz necessário atender às demandas do mercado. Nesse contexto, entra em jogo a educação, pois a partir dela se produz a mão de obra “competente” para atender a essas demandas.

---

<sup>13</sup> Esta expressão foi pensada a partir do artigo de Diniz-Pereira; Santos (2016).

Em vários países, com a desculpa de garantir a governabilidade e superar a crise, impuseram-se reformas, inclusive na educação, a partir de políticas de viés conservador e neoliberal como é o caso da BNCC, com uma perspectiva educacional pautada em competências, no saber-fazer. Esta Base traz orientações pedagógicas para o desenvolvimento das 10 competências gerais que deverão ser desenvolvidas por todos os alunos, estabelecendo-se assim ações que asseguram as aprendizagens essenciais definidas pelo Documento (PICCININI; ANDRADE, 2018), como observado no excerto:

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). (Bb2)

Apesar de o ensino baseado em competências não ser novidade na história da educação, a BNCC é proposta como inovação para uma “nova educação” e como a solução para a qualificação da educação no país, como podemos ver no excerto a seguir, retirado do Documento:

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. (Ba5)

Assim, a BNCC constitui-se em uma forma de controle e prescrição social a partir da imposição de um currículo comum hegemônico alinhado às avaliações externas, gestão e formação de professores da educação básica e superior como estratégias para a formação de “cidadãos produtivos” (AGUIAR, 2019), sujeitos à lógica de mercado, competitivos e competentes. O que é conveniente ao sistema capitalista neoliberal, pois:

Para os empresários, a definição de padrões comuns é algo importante na formação de uma mão de obra com os requisitos básicos para o trabalho. Essa medida abre um grande campo de investimento e de interesse do setor privado ao se relacionar, entre outros, com a produção de material didático e com a oferta de cursos para a formação docente e de gestores,

movimentando ainda uma grande parcela de recursos públicos. (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 8).

A BNCC, segundo Picinini e Andrade (2018, p. 14), “[...] tem como grande problema a prevalência de uma visão empresarial – formar para o mercado de trabalho, em detrimento a uma visão educacional plural, integral e humana”.

As reformas educativas neoliberais, impulsionadas pelos Estados nacionais e influenciadas por agentes privados nacionais e internacionais, trazem em seu bojo um projeto de radical mercantilização da educação, tanto no sentido clássico, **de formação do capital humano, do trabalhador produtivo**, como uma fronteira para a realização do capital, tanto como investimento para a produção e promoção da mercadoria-educação, quanto pela luta pelo reparto dos fundos públicos. (MELO; MAROCHI; 2019, p. 3). (grifo nosso).

Essa Pedagogia das Competências, a qual pauta a BNCC, traz em seu bojo uma ideia de que ela pode propiciar a empregabilidade, e assim atender a demanda capitalista. Porém, isso seria possível a partir de uma formação tecnicista baseada na formação para o trabalho, reafirmação de hegemonias e relações de poder preestabelecidas dentro da sociedade, sem considerar outros aspectos da formação humana. Nesse sentido,

[...] a BNCC parece não só primar por uma determinada concepção de educação, mas por uma concepção de sociedade e ser humano, na qual a pluralidade, a erradicação do preconceito e o respeito às diferenças não são prioridade. Fica evidente a contradição interna da política, que determina competências e habilidades que caminham no sentido contrário ao estipulado na sua parte introdutória. (PICININI; ANDRADE, 2018, p. 13).

Sobre a denominada Pedagogia das Competências, Saviani afirma que:

“[...] a pedagogia das competências apresenta-se como outra face da pedagogia do aprender a aprender, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2008, p. 437).

Essa perspectiva de aprendizagens mínimas, saber fazer, pode ser observada no excerto a seguir:

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de **competências**. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “**saber**” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, **sobretudo**, do que devem “**saber fazer**” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do **mundo do trabalho**), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as **aprendizagens essenciais** definidas na BNCC.(Bb27). (grifo nosso)

O projeto educativo neoliberal proposto pela BNCC, claramente visa o atendimento às demandas do mercado de trabalho, obedecendo aos preceitos do projeto empresarial que pode ser explicado da seguinte forma,

Para os empresários interessa que os trabalhadores atuem para uma adaptação constante, visando sua empregabilidade, pois isso se reflete em maior produtividade; mas também interessa a estes empresários que os trabalhadores, nas empresas, sejam empreendedores no sentido de não se acomodar com as situações dadas e buscar constantemente melhorias nos processos de trabalho, liderança nas equipes entre outras características do ‘intraempreendedor’, ou seja, do trabalhador empregado empreendedor (MAROCHI; MELLO. 2019, p. 88).

Dessa forma, a partir da implantação do projeto empresarial e da Pedagogia das Competências trazida pela BNCC, o foco é a competitividade e competência dos sujeitos, medidas por meio de avaliações externas em que os alunos são comparados a partir de sua performance e desempenho. Novamente percebemos o conceito fortemente presente na concepção de educação pautada nas competências: a performatividade.

As avaliações externas servem como parâmetro e controle desse desempenho, dessa performance, além do alinhamento da formação de professores, materiais didáticos, etc. a que as escolas, professores e alunos estarão submetidos, como pode-se observar no excerto abaixo:

A BNCC [...] é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, **as matrizes de avaliações e os exames nacionais** que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (Ba1). (grifo nosso)



A performatividade, segundo Ball (2005), é uma tecnologia política, uma cultura organizacional e um método de regulação social.

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, p. 544).

Junte-se a isso, o esvaziamento de conteúdos importantes, o cerceamento da autonomia pedagógica, entre outros fatores que não corroboram para uma formação humana integral, como suscita, contraditoriamente, o próprio documento, porém sem garantir as condições necessárias para que isso ocorra na prática.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. 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. (Bb35)

Na prática, o projeto que a BNCC e sua Pedagogia das Competências realmente traz em suas entrelinhas é o de mercantilização da educação, regulação social e reforço de hegemonias a partir da “[...] síntese ideológica de uma reforma educativa neoliberal, cujo objetivo é a formação de subjetividades adaptadas e adaptáveis ao cenário de crise do capital na especificidade brasileira.” (MELO; MAROCHI. 2019, p.3).

Para que essa proposta iniciada pela BNCC alinhada às outras políticas de viés neoliberal tenha êxito, o controle sobre os currículos das escolas é o primeiro passo dessa reforma; porém, esse também pode ser o caminho de resistência e (re)existência para que possamos encontrar as brechas necessárias para mantermos a autonomia pedagógica, bem como, mantermo-nos firmes e resistindo às políticas verticalizadas em busca de uma educação pública realmente democrática e de qualidade.

### 4.3. A BNCC e o Currículo: caminhos para a resistência - (re)existência ou a aniquilação de novas possibilidades no ensino-aprendizagem

Uma base curricular comum, tal como organizada no País, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente. Pressupõe ainda situar o debate e a deliberação política em uma etapa anterior ao texto promulgado, como se uma vez estabelecida a base, a política, com seus conflitos e antagonismos, cessasse. (LOPES, 2019, p. 59).

O currículo é o cerne da escola, é a partir dele que se constrói sua identidade, a dos alunos e da comunidade escolar; então, ele não pode ser único, não pode ser neutro. Currículo é disputa de poder, de saberes, mas também de significação, de atribuição de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011).

Refletirmos, assim, sobre quais sentidos quer atribuir um documento normativo que traz uma perspectiva homogeneizadora e prescritiva; e quais hegemonias, saberes e ordem social se pretendem legitimar com esse Documento, que se coloca como lei dada sua obrigatoriedade, e que acaba se constituindo em currículo mesmo que seu texto diga o contrário:

a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que **devem ser desenvolvidas** ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. (Bb54). (grifo nosso)

O currículo pode ser visto e utilizado como uma forma de controle e prescrições sociais. Ele limita, molda e constrói identidades, sobretudo quando pautado em competências, como é o caso da BNCC. Nesse sentido,

Deve-se entender que a BNCC está focada na pedagogia das competências, um modelo que busca controlar os estudantes através do pré-estabelecimento de comportamentos, de conteúdos e de tipos de indivíduos ao estipular o que eles devem se tornar a cada etapa de ensino. (RAMOS, 2002, p. 9).

Uma organização atrelada aos interesses privados e capitalismo embasa a suposta necessidade de um currículo único nacional, que vem estipular conhecimentos mínimos e supostamente neutros, para serem aprendidos por todo o país, é bastante questionável. (APPLE, 2011). A BNCC define como, quando e o quê deve ser ensinado em cada etapa da educação básica, segundo o excerto a seguir:

a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Bb27)

Um dos aspectos negativos de se ter um currículo único em um país com tamanha diversidade quanto o Brasil, é que além de ensejar uma visão monocultural acaba-se colocando como centro de tudo “o ideológico ‘nós’ e em geral, mencionando perifericamente as contribuições das pessoas de cor, mulheres e outros.” (APPLE, 2011, p. 92).

A diversidade e a autonomia são abordadas no documento, como veremos no excerto a seguir, porém a teoria contradiz a realidade que a Base quer implementar.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (Bb34)

A BNCC não é consenso, muito pelo contrário, pois muitas são as críticas a essa prevalência de uma concepção centralizadora e prescritiva do documento, onde ao mesmo tempo em que algumas hegemonias, geralmente de maior poder social, são reafirmadas e revozeadas “emergem nos documentos curriculares

também vozes de resistência, contrárias ou refratárias a posições estabelecidas pelo *status quo*.” (AMORIM; SOUTO. 2020, p. 13).

Há a emergência de práticas de reexistência (CUNHA, 2006) que podem se instaurar já nas interpretações e contextualizações da BNCC nas escolas, no momento de se revisar os currículos a partir de uma concepção e práticas pedagógicas humanizadoras e inovadoras, a fim de se contestar posições já legitimadas e práticas consolidadas. A BNCC, assim como todo texto curricular, está sujeita a diferentes interpretações, podendo ser ressignificada e traduzida (LOPES, 2019). Todavia, questionamos se será possível a inovação pedagógica e humanizadora na prática, a partir de um Documento que retrocede a uma perspectiva de educação tecnicista e bancária; além da importância de sabermos qual viés de inovação o documento apresenta.

#### **4.4. Inovação na Base: pedagógica ou tecnológica?**

As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, cultura e natureza, afetividade e cognição, sujeito e objeto e outros tantos binômios, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante as novas práticas. (LUCARELLI; CUNHA, 2009, p. 87).

A inovação consiste em um dos grandes desafios da contemporaneidade. Muitos são os conceitos e perspectivas atribuídas à inovação. Segundo Drucker (1986), a inovação consiste na busca deliberada e organizada de mudanças e na análise sistemática das oportunidades que tais mudanças podem oferecer para a inovação econômica ou social.

No campo educacional, a inovação surge com a perspectiva de mudança e melhoria da educação, primeiramente com um foco de viés tecnológico, o que denota uma visão reducionista do termo. Assim, ao procedermos à investigação da perspectiva de inovação pedagógica presente na BNCC, objetivo dessa pesquisa, constatamos que, apesar de ser um Documento recente, ainda prevalece o viés tecnológico de inovação.

Analisamos os excertos a seguir:

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. (Ba142)

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), [...] playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. (Ba139)

Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, politicalremix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, ezine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital. (Ba141)

Podemos verificar nos excertos acima a prevalência da perspectiva tecnológica de inovação, assim como no restante do Documento. Isso denota o desconhecimento ou a tentativa de alienação da inovação que realmente instigue uma educação emancipatória e transformadora, ou seja, a inovação pedagógica que visa, sobretudo:

A promoção de práticas pedagógicas que favoreçam a flexibilização curricular, com foco na aprendizagem do aluno, na autonomia, no pensamento crítico e na reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem e a indissociação entre ensino e aprendizagem [...] rompendo com um ensino tradicional, mecânico e memorístico, focado na ação do professor. (PADILHA; ZABALZA, 2016, p. 839).

Essa perspectiva de inovação trazida pelos autores acima citados vai de encontro com a perspectiva de educação imposta pela BNCC, pois há um viés de homogeneização, reducionismo curricular e, sobretudo, um ensino tecnicista voltado para o saber-fazer e a performatividade.

Há no texto da BNCC menção à inovação, com viés pedagógico e inovador, onde observamos a perspectiva do aprender a aprender, aprender a ensinar, bem como, da questão avaliativa, como podemos observar no excerto a seguir:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. (Ba28)

No restante do Documento e excertos analisados, prevalece a visão de inovação tecnológica que vai ao encontro da perspectiva de educação tecnicista e performativa da BNCC. Ou seja, há um cerceamento da autonomia pedagógica e da escola que acaba por coibir ações e espaços para que se possa criar e facilitar processos de inovação, ações inovadoras e coletivas.

Segundo Moran (2017), práticas pedagógicas inovadoras prescindem de alguns aspectos como: formulação de ambientes pedagógicos colaborativos, de modo a favorecer o desenvolvimento da autonomia e da autoestima, bem como o fomento de uma cidadania engajada e responsável; flexibilização e personalização dos processos de ensino-aprendizagem, por meio tanto de metodologias ativas quanto de projetos curriculares de caráter inter e transdisciplinar; investimento em abordagens didáticas reflexivas e não mais a reboque de temáticas propedêuticas, doravante orientadas pela busca de proposições criativas a certos problemas concretos.

Percebemos que, pelo senso comum, quando falamos em inovação, na educação ou em qualquer outra área, remetemos às tecnologias digitais, tecnologias da informação; ou seja, esse entendimento gira em torno de um viés puramente tecnológico. No entanto, ao aprofundarmos sobre o que de fato seria a inovação, sobretudo, no campo da educação, compreendemos quão equivocada é essa perspectiva. Nesse sentido, corroboramos com Gravatá *et al.*, quando afirma que:

[...] inovação tem menos a ver com infraestrutura e tecnologias digitais do que com questionar o status quo, revisar o papel dos recursos humanos e incentivar as tecnologias emocionais dos espaços de aprendizagem. Inovação, na esfera da educação, está relacionada à coragem de romper com formatos conhecidos para fazer diferente, reconhecendo que nem sempre o que é uma solução inovadora para uma escola ou cultura será replicável em outra. (GRAVATÁ *et al.*, 2013, p. 272).

Isto posto, voltamos à questão da homogeneização imposta pela BNCC, reafirmando que essa perspectiva de educação de viés neoliberal trazida no documento não corrobora para inovação, pois para isso é necessária a ruptura de paradigmas, de dogmas como os que estão enraizados nas práticas pedagógicas antigas e a compreensão de que “incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma[...].” (CUNHA; 2016, p. 17).

No texto da BNCC há menção ao fomento para a inovação e práticas inovadoras, como no excerto a seguir:

fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins. (Ba53)

Podemos constatar a contradição entre o que a Base traz e a realidade; uma vez que é possível compreender que a concepção de inovação que embasa o documento é de viés puramente tecnológico, com perspectiva de educação tecnicista, com reducionismo e esvaziamento do currículo; além da falta de investimentos em educação e formação humana que não possibilitam ou desfavorecem práticas inovadoras.

A perspectiva de inovação enfatizada na BNCC é, sem dúvida, a de inovação enquanto tecnologias digitais e da informação. Isso pode ser observado tanto nas competências gerais desse Documento quanto nas competências específicas dos componentes curriculares – Língua Portuguesa e Ciências – analisadas na presente investigação. Os excertos na sequência reafirmam isso:

saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais. (Ba29)

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, de vidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). (Bb78)

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. (Ba64)

desenvolvimento científico e tecnológico que resulta em novos ou melhores produtos e serviços. (Ba109)

Nos excertos acima, podemos constatar a ênfase dada ao viés tecnológico da inovação no texto da BNCC. É inegável a importância da tecnologia, mas, com certeza, esse não é o único viés da inovação, nem o mais importante quando se trata de educação integral e de qualidade.

Nesse sentido, corroboramos com Wagner e Cunha e sua perspectiva de inovação pedagógica.

O conceito de inovação exige uma explicitação contextual [...] afasta-se da concepção mercadológica e descontextualizada, que permite amplas generalizações. Seu emprego aqui entende a inovação como ruptura paradigmática que tem compromisso com uma dimensão política e socialmente referenciada e articula redes de pessoas, ferramentas, conhecimentos científicos e tecnológicos que produzem significados interdisciplinares e transdisciplinares sobre a compreensão da realidade. A inovação pedagógica se alicerça na reflexão sobre as formas de ensinar e de aprender, incluindo conhecimentos sobre as estratégias educativas num contexto que é cultural e situado (WAGNER; CUNHA, 2019, p. 2).

Além disso, na presente análise, valemo-nos das características e condições necessárias para se promover práticas pedagógicas inovadoras, estabelecidas por Cunha (2006), corroboradas pelo GRUPI, grupo de pesquisa do qual somos parte, que são:

**A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender** significa, principalmente, compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna [...]; **A gestão participativa** constitui-se numa outra dimensão que caracteriza as experiências inovadoras [...]; **A reconfiguração dos saberes** constitui-se como uma categoria chave da compreensão da inovação como ruptura paradigmática, porque requer a anulação ou diminuição das clássicas dualidades propostas pela perspectiva epistemológica da ciência moderna [...]; **A reorganização da relação teoria/prática**, provavelmente, seja o indicador mais presente nas práticas pedagógicas que rupturam com a lógica acadêmica tradicional [...]; **perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida**. Refere-se, especialmente, a apreensão das relações entre as decisões pedagógicas que acompanham todo o processo de ensinar e aprender [...]; **A mediação** é outra importante categoria da ruptura paradigmática, assumindo a inclusão das relações sócio-afetivas como condição da aprendizagem significativa [...]; **O protagonismo** assume, por fim, uma importante condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe



com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. (CUNHA, 2006, p. 24,25,26,27).

É notório que a perspectiva de inovação prevalente na BNCC é a de viés tecnológico; isto é, uma concepção neoliberal de educação, tecnicista e que visa atender fins mercadológicos que para além do reducionismo e engessamento curricular, coíbe práticas pedagógicas inovadoras, interdisciplinares e que visem à formação integral, humana e emancipatória dos sujeitos.

#### 4.5. Interdisciplinaridade sob o viés do engessamento curricular: é possível?

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir *incorporar* resultados de várias especialidades, *tomar de empréstimo* outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de *fazê-los integrar e convergirem*, depois de terem sido *comparados e julgados*. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. (JUPIASSU, 1976, p. 75).

A priori, interdisciplinaridade é “uma forma de ensino em que se relacionam conteúdos de diferentes disciplinas para se estudar um determinado tema. A interdisciplinaridade pode se materializar nas metodologias de ensino, no currículo e na prática docente”, segundo Pereira (2009, p.12)

A interdisciplinaridade constitui-se em ferramenta imprescindível para a superação da fragmentação dos conteúdos e currículos nos processos de ensino-aprendizagem. Dada sua relevância, ao investigarmos o texto da BNCC constatamos a quase inexistência de menções a esse termo. Encontramos apenas três referências ao termo “interdisciplinar”, como no caso do excerto 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. (Bc39) (grifo nosso)

O mundo contemporâneo está cada vez mais conectado e mudando a todo o momento; nesse sentido, a escola tem que acompanhar essas mudanças em todos

os segmentos da sociedade. Assim, os alunos devem estar preparados para a construção de conhecimentos cada vez mais conectados e interdisciplinares.

A escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos. (THIESEN, 2008, p. 4).

Contudo, não existe uma fórmula única para a interdisciplinaridade uma vez que esta deve ser contextualizada, mas de fato são necessárias condições para que a mesma aconteça. Além de currículos que sejam construídos de forma contextualizada e interdisciplinar, também se faz necessário que todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estejam engajados e cientes para a necessidade de “superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento recuperando o caráter de unidade, de síntese, de totalidade e de integração dos saberes.” (THIESEN, 2008, p. 2). Ou, como resumidamente consta no excerto a seguir, que a escola consiga corresponder às necessidades do mundo contemporâneo e,

ao surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. (Bc96)

Na obra “O paradigma educacional emergente”, a autora Moraes (2002) ressalta que vivemos em uma realidade complexa, que exige um pensamento também complexo, abrangente, multidimensional, capaz de compreender o real e construir um conhecimento que considere essa amplitude. Porém, a escola, lugar onde se constrói e reconstrói conhecimento, com a visão racionalista da educação em seus currículos fragmentados acaba por coibir práticas interdisciplinares, como destaca Thiesen:

Forma fragmentária como estão estruturados os currículos escolares, a lógica funcional e racionalista que o poder público e a iniciativa privada utilizam para organizar seus quadros de pessoal técnico e docente, a resistência dos educadores quando questionados sobre os limites, sobre a importância e relevância de sua disciplina e, finalmente, as exigências de alguns setores da sociedade que insistem num saber cada vez mais utilitário (THIESEN, 2008, p. 5).

Na análise do texto da Base encontramos algumas unidades de significado que, na teoria, remetem às possibilidades de um trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares foco da presente investigação – Língua Portuguesa e Ciências – como podemos verificar nos excertos a seguir:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (Bc97)

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. (Bc112).

Na teoria seria possível integrar os conhecimentos de determinados gêneros textuais trabalhados em Língua Portuguesa para pesquisa e aprofundamento de conteúdos da área de Ciências; contudo, o excesso de gêneros listados na BNCC para que sejam trabalhados no Ensino Fundamental não permite que se aprofunde os conhecimentos em cada um desses gêneros, que devem ser estudados de qualquer forma já que a Base tem poder de lei, ou seja, é obrigatória.

Além disso, há no Documento, uma ênfase nos gêneros digitais e midiáticos em detrimento a outros gêneros textuais, que poderiam facilitar o trabalho interdisciplinar dessas duas componentes, já que no próprio Documento há a importância das Linguagens para o ensino de Ciências, como percebemos no excerto na sequência:

Linguagens nas Ciências da Natureza – neste eixo, as linguagens específicas das ciências da natureza e as diferentes linguagens envolvidas na comunicação de conhecimentos científicos são evidenciadas. Cada campo científico apresenta uma linguagem específica, cuja apropriação facilita a compreensão e a comunicação. Ainda, as ciências da natureza utilizam outros recursos da linguagem, como gráficos, imagens, representações pictóricas, importantes para a compreensão de muitos dos conhecimentos científicos. (Bc132)

Contudo, não basta que um documento preveja possibilidades de um trabalho interdisciplinar se não garante as condições necessárias para que na prática esse trabalho se concretize; além disso, ao mesmo tempo em que incute nas escolas e nos professores um viés de educação tecnicista, homogeneizante acaba por cercear a liberdade e autonomia pedagógica dos mesmos a partir de um engessamento curricular.

A gênese do saber é única; dessa forma, não podemos compartimentar os conhecimentos das diferentes áreas de forma isolada como se eles não tivessem nenhuma ligação. Sendo assim, corroboramos com Franco, Mello e Salomão de Freitas quando afirmam a interligação dos conhecimentos:

A interação entre as áreas do conhecimento é muito mais do que o ato de usar saberes isolados de uma área para representar um conteúdo. Há a necessidade de buscarmos a interação entres diferentes áreas do conhecimento, pois, essencialmente, todo conhecimento está interligado. (FRANCO, MELLO E SALOMÃO DE FREITAS, 2020, p. 7).

Os sujeitos são diversos e plurais, assim também é a sociedade. O mundo que nos cerca e o conhecimento a ser construído, assimilado e replicado. Dessa forma, nossas escolas têm de estar preparadas para, a partir da construção de currículos contextualizados, propiciar projetos interdisciplinares e que suscitem práticas pedagógicas inovadoras. Assim como os conhecimentos estão interligados, também devem estar a escola, seu currículo e todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, pois só assim estaremos realmente buscando uma formação integral de nossos alunos.

#### **4.6. Inter-relação entre as categorias analíticas nas componentes curriculares Língua Portuguesa e Ciências**

A sistematização de uma BNCC proporciona disputas político-discursivas em torno da produção curricular, incrementadas pelas discussões acerca do conhecimento sistematizado ao longo da Educação Básica nos diferentes componentes curriculares. (DESTRO, 2019, p. 26).

A presente investigação tem como questionamento o seguinte: **De que forma a inovação pedagógica se faz presente na BNCC, especificamente em Língua Portuguesa e Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental, numa**

**perspectiva interdisciplinar?** Ao discorrermos acerca das categorias iniciais dessa pesquisa – inovação, currículo e interdisciplinaridade –, e as categorias emergentes – competência e performatividade – buscamos responder à nossa questão.

Com esse intuito, adentramos no texto da política curricular vigente – BNCC – procurando respostas, pistas e caminhos nas linhas e entrelinhas do Documento tendo em mente que “os textos curriculares estão sempre sujeitos a diferentes interpretações, sendo ressignificados e traduzidos.” (LOPES, 2019, p. 13).

Em uma primeira leitura do Documento podemos crer que a intencionalidade do discurso nele imbricado é o de qualificar, inovar, “salvar” a educação brasileira; porém, ao desconstruirmos o texto, – caminho natural da ATD, utilizada nesta investigação – compreendemos os reais interesses por trás da política. Nesse sentido, corroboramos com Destro ao expressar que:

O texto da BNCC não é transparente [...] É opaco. Em uma leitura rápida, o discurso da Base pode seduzir muitos daqueles que estão imersos nas escolas, reforçando que os males da Educação podem ser resolvidos a partir de reformulações curriculares e da sistematização dos conhecimentos por ano escolar que não estão sendo ministrados aos estudantes como direito. Entretanto, em uma leitura mais atenta, utilizando-se lentes que ampliem as letras, frases e associações, visualizamos discursos que tentam controlar aquilo que é incontrolável: a dinâmica escolar e as relações didático-pedagógicas ali instituídas. (DESTRO, 2021, p. 9).

Nas entrelinhas do Documento podemos perceber que o discurso em voga traz como inovações, antigas concepções de educação, de viés tecnicista e tradicional, que já estão enraizados nas práticas e fazer pedagógico de nossas escolas e maioria dos professores. A concepção de currículo pautado pela Pedagogia das Competências (que não é novidade no campo da educação) vem fortemente atravessada pela performatividade, ou seja, pela performance, pelo desempenho e padronização.

Juntemos a isso o alinhamento da BNCC à produção de material didático, avaliações externas e formação inicial e continuada de professores e perceberemos as intencionalidades dessa política que não se trata de uma política de Estado, mas sim, uma política de governo, que retrata fielmente o viés neoliberal que o representa.

Assim sendo, podemos visualizar os “novos” rumos da educação que culminará com um retrocesso educacional, com a responsabilização de docentes e

direções e, além disso, com a manutenção do *status quo*, a hegemonização e mercantilização da educação.

Esse projeto neoliberal de alinhamento da política curricular vigente e da educação a outras políticas com o intuito de atendimento e manutenção do sistema capitalista, se desenha claramente no texto da BNCC, como se pode observar no excerto a seguir:

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. (Bb4).

A BNCC se implementada como propõe o Ministério da Educação e não ser re-significada e contextualizada, além de advir um currículo fragmentado, mínimo e com redução de conteúdos críticos e voltada para a formação instrumental para o mercado de trabalho (SILVA; LOUREIRO, 2019), acabará por descartar uma formação integral e cidadã dos sujeitos. Dessa forma, “o projeto educativo torna-se projeto de subordinação da formação humana às demandas do mercado” (MELO; MAROCHI. 2019, p.6). Embora o texto da BNCC contradiga essa perspectiva, como podemos observar no excerto a seguir:

o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (Bb65)

Diante disso, compreendemos a partir da perspectiva de inovação feita pelas e para as pessoas de forma coletiva e democrática, defendida pelas pesquisadoras, corroborada pelo GRUPI e ratificada por Singer (2015), que a BNCC não se constitui

como uma inovação dentro da educação brasileira e não propicia práticas pedagógicas inovadoras, pelo contrário, trata-se de um retrocesso, uma volta ao modelo de educação bancária, tecnicista com vistas à manutenção de hegemonias e ordem social, reforçada pelo capitalismo.

Contudo, sob a perspectiva do discurso constitutivo da BNCC e do viés político que o mesmo representa, pode-se dizer que ela se constitui inovadora, pois nunca antes houve uma tentativa tão clara de alinhamento de políticas educacionais a partir da unificação e padronização curricular. No entanto, a inovação trazida pela Base, além do viés predominantemente tecnológico, como dito anteriormente, traz também o que Veiga (2003) denomina “Inovação regulatória”.

A inovação regulatória nada mais é do que uma tentativa de controle e prescrição sociais a partir de mudanças e reformas que ocorrem de fora para dentro, sem a participação e construção coletiva e a contextualização da realidade.

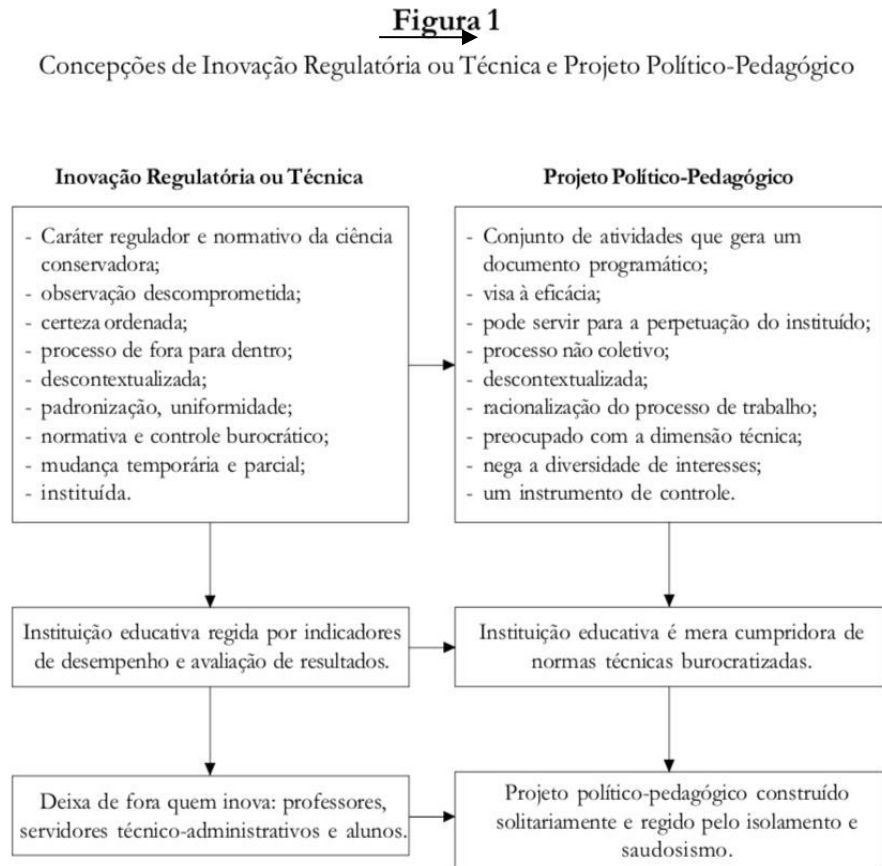
A inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir (VEIGA, 2003, p. 3).

A BNCC claramente traz em sua constituição o viés de inovação tecnicista ou regulatória e esse tipo de inovação “[...] é uma rearticulação do sistema que se apropria das energias emancipatórias contidas na inovação, transformando-a numa energia regulatória”. (Leite *et al.*, 1997, p. 10).

Nesse sentido, se a Base impõe que sejam revistos os PPPs das escolas à luz dos preceitos do Documento, teremos, conseqüentemente, a inovação regulatória ou tecnicista como cerne da educação brasileira, a partir de documentos normativos e reguladores geridos em um processo não coletivo, de fora para dentro e que culminam na padronização e uniformidade a partir de um controle burocrático. (VEIGA, 2003).

A seguir, apresentamos a Figura 2, com as características da inovação regulatória e suas implicações e reflexos nos PPPs construídos sob esse viés, apresentado por Veiga (2003) como Figura 1:

## Figura 2 - Características da inovação regulatória



Fonte: Veiga (2003, p. 273).

Desta forma, ao respondermos à nossa questão de pesquisa, constatamos que o viés de inovação pedagógica apresentado na BNCC é preponderantemente tecnológico, regulatório e tecnicista, o que impossibilita não apenas práticas inovadoras, mas também práticas interdisciplinares tanto entre os componentes curriculares analisados, quanto às outras áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, a resposta ao problema da presente investigação corrobora com a concepção de educação apresentada pelo Documento, que, a partir da pedagogia das competências e de uma política pautada na performatividade e em testes padronizados, acarretará na manutenção de hegemonias e do *status quo*, reforçando cada vez mais as desigualdades em nosso país. Nesse sentido, entendemos que:

Essa política de alinhamento (objetivo-conteúdo-teste) gera um estreitamento curricular, pois secundariza dimensões mais amplas da formação humana e não considera de fato a influência do perfil



socioeconômico dos indivíduos na aprendizagem. Tais iniciativas têm, ainda, um caráter de responsabilização individual forte, que não é coerente com a realidade do Brasil, em que a desigualdade social é histórica e muito profunda. (RODRIGUES; PERREIRA; MOHR. 2019, p. 5).

Além de todos os aspectos anteriormente abordados, entendemos que a BNCC, mesmo não se colocando como currículo, acaba sim se tornando um currículo, que, a partir de competências preestabelecidas pretende construir uma identidade nacional. Ou seja, a partir de um Documento regulatório, que cerceia a autonomia das escolas, do esvaziamento de conteúdos críticos e aspectos de formação social e contextualizada, determina qual currículo deve ser seguido e conseqüentemente, que tipo de formação nossos alunos terão: tecnicista, bancária, isto é, formação de mão-de-obra para atender a demanda capitalista.

Diante disso, entendemos as disputas políticas e de poder que embasam a constituição do currículo, pois ele é o cerne da escola, da educação. A partir de sua construção, dos conceitos e perspectivas de educação, de ser humano e sociedade é que se constituirá a identidade da escola, da comunidade escolar, de um estado, de um país.

Um currículo que proporcione práticas pedagógicas inovadoras, interdisciplinares e que realmente visem uma formação integral e humana, deve ser construído democraticamente a partir da realidade dos atores envolvidos no processo de ensinar e aprender para que se possa modificar essa realidade que aí está, pois os resultados da inovação ultrapassam as questões técnicas sem prescindir delas e opõem-se às orientações da racionalidade da ciência conservadora (SANTOS, 1987).

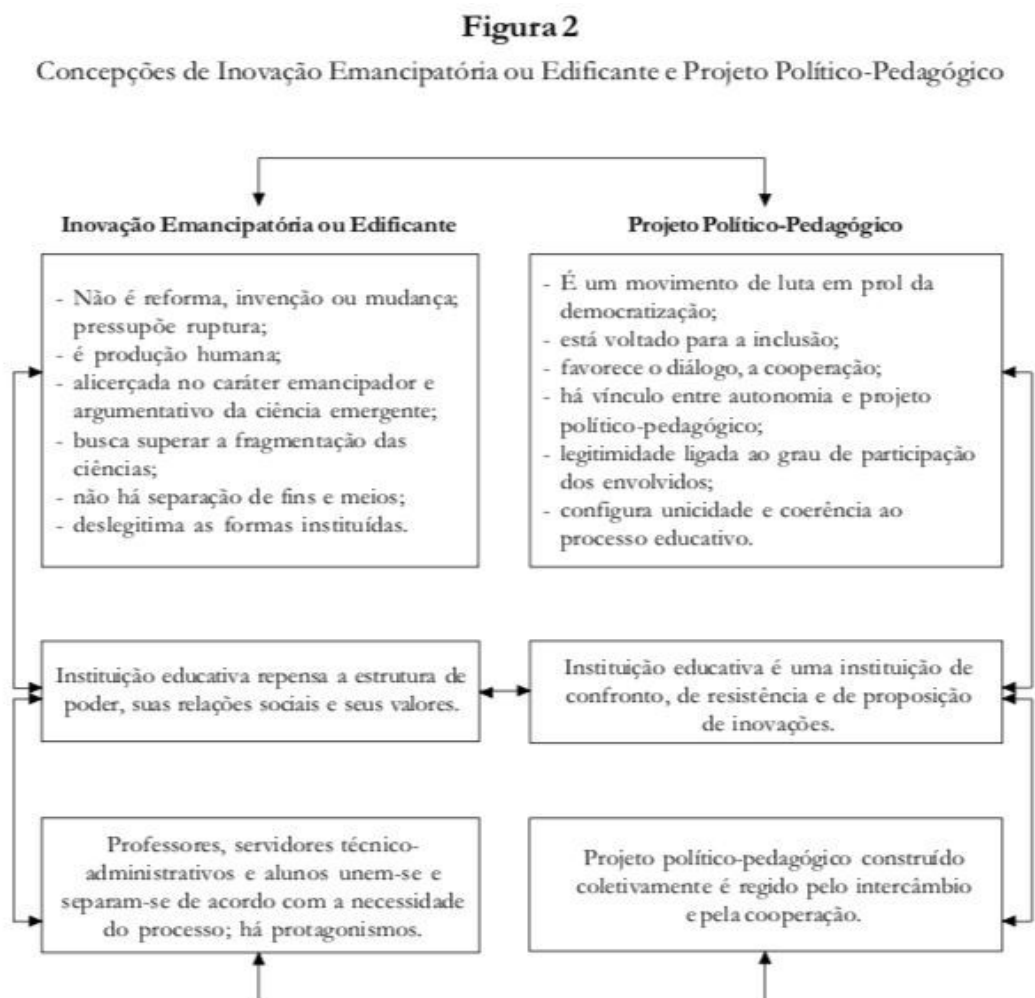
Ao compreender a BNCC, podemos achar brechas para mudar, inovar, fazer diferente dessa pedagogia tradicional e ultrapassada que domina a educação em nosso país e que vem sendo reforçada por esse Documento. Para isso, (re)construir os PPPS das escolas a partir de uma perspectiva emancipatória, democrática, à luz do que Veiga (2003) denomina como “inovação emancipatória ou edificante” se faz urgente. A partir de uma inovação que vise:

[...] maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano. A ciência emergente opõe-se às clássicas dicotomias entre ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade. Trata-se, portanto, de buscar a superação da

fragmentação das ciências e suas implicações para a vida do homem e da sociedade (VEIGA, 2003, p. 8).

Dessa forma, ao construirmos currículos e PPPs sob a perspectiva da inovação emancipatória, estaremos buscando uma identidade de escola, de educação que realmente prevê por uma formação integral e humana de seus alunos. A seguir, trazemos a Figura 3, que ilustra a inovação emancipatória e suas características nos PPPs construídos nesse viés, apresentada por Veiga (2003) na Figura 2.

### Figura 3 - Características da inovação emancipatória



Fonte: Veiga (2003, p. 278).

Diante do exposto, verificamos a perspectiva de inovação pedagógica regulatória presente na BNCC, bem como as consequências de sua implementação

sem as devidas reflexões e discussões acerca do Documento. A Base precisa ser ressignificada, mas não da forma verticalizada como foi elaborada e sim de forma horizontal, coletiva, democrática e contextualizada com a realidade de cada escola.

Percebemos, também, a partir da perspectiva de inovação emancipatória apresentada por Veiga (2003), que podemos encontrar as brechas necessárias para que, a partir das nossas práticas pedagógicas e reformulações curriculares sob essa perspectiva, possamos construir caminhos de resistência e (re)existência à essa reforma de mercantilização e padronização neoliberal da educação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESPERANÇANDO PERSPECTIVAS

[...] é preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo 'esperançar'. Por que isso? Por que tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. 'Ah, eu espero que melhore, que funcione, que resolva'. Já esperançar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperançar (FREIRE, 1992, p. 11).

Esperança foi o que nos moveu no ano de 2020 e o que nos mantém em 2021, período em que desenvolvemos a presente investigação. Quase dois anos em que tivemos de nos reinventar, resistir e (re)existir em meio ao caos trazido por um vírus desconhecido e que assolou o mundo inteiro: o coronavírus.

Diferente do que nos propõe Freire (1992), na maior parte do tempo a nossa esperança diante dessa tragédia que tirou do nosso convívio tantas vidas, foi a do verbo esperar. Esperar pela vacina, esperar pela cura, esperar não ser contaminado, esperar não perder mais ninguém, esperar sobreviver, esperar pelo retorno da normalidade.

Contudo, também tivemos a esperança no sentido denominado por Freire (1992) de esperançar. Esperançamos quando não desistimos dos nossos projetos, quando nos mantivemos firmes diante do desconhecido, quando enquanto educadores e profissionais nos reinventamos para fazermos nosso trabalho. Esperançamos quando mesmo inconsoláveis com nossas perdas, consolamos aos outros pelas suas. Esperançamos quando não desistimos de lutar e cobrar a vacina de nossos governantes. E, sobretudo, quando tivemos tudo para desistir, mas esperançamos indo atrás de nossos objetivos e chegamos à conclusão dessa pesquisa.

Nesse contexto, concluímos a presente investigação denominada "A inovação pedagógica na Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Ciências da Natureza numa perspectiva interdisciplinar", suscitada pelo seguinte questionamento: "De que forma a inovação pedagógica se faz presente na BNCC, especificamente em Língua Portuguesa e Ciências, nos anos finais do ensino fundamental, sob o viés da interdisciplinaridade?"

O objetivo geral da pesquisa foi: "Investigar como a inovação pedagógica se

faz presente no texto da política curricular da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – em relação aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Ciências para os anos finais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da interdisciplinaridade”, tendo como objetivos específicos: Descrever os objetivos e competências específicas de Língua Portuguesa e Ciências do texto da BNCC sob a perspectiva da inovação pedagógica; Analisar as alterações e intencionalidades propostas no texto da BNCC em relação à Língua Portuguesa e Ciências, para os anos finais do Ensino Fundamental no viés da inovação pedagógica; Verificar a possibilidade do trabalho interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Ciências.

A partir dos objetivos propostos adentramos o texto da BNCC, guiadas pela ATD e pelas categorias iniciais – currículo, inovação e interdisciplinaridade – e pelos autores que embasam epistemologicamente esses conceitos. Nesse processo de desconstrução textual em busca de novos significados, emergiram as categorias competência e performatividade.

Ao final desse processo de imersão no texto da Base, chegamos às categorias finais da investigação a partir das quais construiu-se os seguintes metatextos: Pedagogia das Competências e a “performatividade” contemporânea: “novos” rumos da educação; A BNCC e o Currículo: caminhos para a (re)existência ou a aniquilação de novas possibilidades no ensino-aprendizagem; A Base da Inovação: pedagógica ou tecnológica?; Interdisciplinaridade sob o viés do engessamento curricular: é possível?; Inter-relação entre as categorias analíticas nas componentes curriculares Língua portuguesa e Ciências.

Cada metatexto construído no decorrer da presente pesquisa dá conta das categorias finais da investigação, buscando responder à questão de pesquisa e aos nossos objetivos.

Retomando ao objetivo geral da pesquisa, concluímos que a inovação se faz presente no texto da Base; contudo, trata-se da inovação de viés tecnológico, especialmente nos componentes investigadas, Língua portuguesa e Ciências. Constatamos na Língua Portuguesa a ênfase dada aos gêneros textuais midiáticos e Ciências como meio de produção de novas tecnologias.

Além disso, evidenciamos o tipo de inovação que se apresenta no viés regulatório, que vai ao encontro da proposta da BNCC pautada na Pedagogia das Competências. Essa perspectiva de padronização e homogeneização curricular que

preconiza uma educação tecnicista e que atende a um ideário de formação para o atendimento à demanda de mercado, é a visão neoliberal de educação que avança sobre a escola pública com fins de privatização.

Quanto ao primeiro objetivo específico que tratava das competências específicas das componentes curriculares investigadas, ao descrevê-las compreendemos que essas competências coadunam com o proposto na Pedagogia das Competências que embasa a BNCC, o saber-fazer. Além disso, a perspectiva de inovação pedagógica se resume ao viés puramente tecnológico que surge a partir da ênfase do saber utilizar as tecnologias da informação e midiáticas.

No segundo objetivo específico de analisar as mudanças e intencionalidades propostas no texto da Base, verificamos em Língua Portuguesa um excesso de gêneros textuais que acabam por superficializar o estudo dos mesmos, e com ênfase nos gêneros relativos às tecnologias, hipertextos e midiáticos. Já em Ciências podemos constatar uma certa ênfase no viés tecnológico, uma perspectiva de Ciência enquanto produção de tecnologias e insumos para abastecer o mundo contemporâneo em constante mudança e evolução; além de uma fragmentação nos conteúdos a partir do reducionismo curricular ocasionado por um currículo prescritivo e homogeneizante.

Acerca do objetivo específico que trata da possibilidade do trabalho interdisciplinar, constatamos que devido ao fato de a BNCC estar embasada na Pedagogia das Competências, isso dificulta efetivação da interdisciplinaridade que tem papel central como articuladora do processo ensino-aprendizagem a fim de superar a fragmentação dos conteúdos e dos currículos.

Também, devido ao contexto ocasionado pela quarentena da Covid19, tivemos que nos reinventarmos para o desafio do ensino remoto emergencial, junto à imposição da implementação da BNCC<sup>14</sup>. Muitas foram as readaptações para o ensino remoto, que acabou limitando ainda mais as possibilidades de um ensino interdisciplinar. Assim, pudemos verificar nessa investigação de cunho documental que, na teoria, o viés de interdisciplinaridade advindo do currículo prescritivo da BNCC, acompanha a inovação regulatória presente na mesma.

---

<sup>14</sup> A Resolução CNE/CP Nº 2, 10 de dezembro de 2020 institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Compreendemos que a pesquisa aqui apresentada serve como premissa para estudos posteriores que considerem também as políticas alinhadas à BNCC no que se refere à formação docente, ou seja, a Base Nacional de Formação de Professores (BNC-Formação)<sup>15</sup> e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)<sup>16</sup>.

A partir do nosso estudo, enfatizamos a necessidade de se ressignificar esse Documento normativo e prescritivo que faz parte de uma política maior de governo e de tentativa de mercantilização da educação. Não podemos simplesmente aceitar e implementar o que a Base impõe sem a devida reflexão e discussão coletiva para encontrarmos maneiras de resistência à essa reforma neoliberal.

Assim como compreendemos que uma Base não deve normatizar ou padronizar o processo de ensinar e aprender, nem o limitar, pois esse é constituído em coletividade, de forma dinâmica e viva. Não precisamos de uma padronização, de um modelo de estudante. Precisamos sim garantir um ensino de qualidade com práticas inovadoras e interdisciplinares, que visem garantir o respeito às diferenças, às subjetividades, bem como às características sociais, regionais, culturais e econômicas de cada escola, de cada aluno.

Podemos sim esperar a partir de nossas práticas, da inovação pedagógica emancipatória e da ressignificação para além da política. Podemos encontrar brechas a partir da contextualização da BNCC dentro de nossas escolas para resistir, mas também (re)existir enquanto educadores, enquanto cidadãos em defesa de uma educação pública de qualidade e para todos.

---

<sup>15</sup> A Resolução nº 1, de 02 de julho de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

<sup>16</sup> A Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

## REFERÊNCIAS

ACCORSI, Fernanda Amorim. Os Princípios do Relatório Jacques Delors na Revista Nova Escola. **Revista Travessias**. 16. ed. Vol. 6, nº 3, 2012. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/7317> Acesso em 23 de junho de 2021.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: Orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.40, e0225329, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 12 de abril de 2021.

AMORIM, Marcel Alvaro de; SOUTO, Victor Alexandre Garcia. A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, 15 (4): 98-121, out./dez. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2176-457347715> Acesso em 22 de Maio de 2021.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

APPLE, Michael Whitman. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)** – Disponível em <https://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao-cne> Acesso em 22 de março de 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. **Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC /2017**. Disponível em <https://www.anped.org.br/news/associacao-brasileira-de-curriculo-abdc-encaminha-documento-ao-cne-no-contexto-das-audiencias> Acesso em 22 de março de 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento ao CNE - Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2018/05/Posi%C3%A7%C3%A3o-da-ANFOPE-BNCC-CNE.-11.9.2017.pdf> Acesso em 24 de março de 2020.

BALL, Stephen. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Tradução:



Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7qb3XhR4mDwL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 15 de maio de 2021.

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen. **Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary**. New York, Routledge, 2012.

**BRASIL**. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. 1997 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 03 de março de 2020.

**BRASIL**. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO MÉDIO. 2000. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf) Acesso em 03 de 2020.

**BRASIL**. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em 23 de junho de 2021.

**BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. 2017. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em 27 de novembro de 2020.

**BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) Acesso em 15 de junho de 2020.

**BRASIL**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11154-seb-lima-dcnem-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11154-seb-lima-dcnem-pdf&Itemid=30192) Acesso em 07 de março 2021.

**BRASIL**. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 07 de maio de 2021.

**BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes\\_curriculares\\_consolidado.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes_curriculares_consolidado.pdf) Acesso em 16 de junho de 2020.

**BRASIL.** RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 06 de agosto de 2021.

**BRASIL.** Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Avaliação (DAV). Documento Orientador de APCN. Área 46: Ensino, 2019. Disponível em [46.ensi@capes.gov.br](mailto:46.ensi@capes.gov.br). Acesso em 12 de novembro de 2020.

BOENTE, Alfredo; BRAGA, Gláucia. **Metodologia científica contemporânea**. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARDOSO, Ana Paula. Educação e inovação. **Millenium**, nº 6, março de 2007. Disponível em: [http://www.ipv.pt/millenium/Millenium\\_6.htm](http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_6.htm) Acesso em janeiro de 2021.

CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e86216, 2019. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/86216>. Acesso em 25 de março 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Notas sobre letramentos, gêneros do discurso e (novas) práticas de leitura e escrita na internet. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; KOMESU, F. **Letramentos e gêneros textuais/discursivos: aproximações e distanciamentos**. Belo Horizonte: Editora PUC-MINAS, 2018. p. 108-125.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações em educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, v. 29, p. 87-101, 2016. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172>. Acesso em 09 de Dezembro de 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neo-liberais**. Araraquara, Junqueira e Marins Editores, 2006.

DELIZOICOV, Demétrio; ZANETIC, João. A proposta de interdisciplinaridade e seu impacto no ensino municipal de 1º grau. In: PONTUSCHKA, N. N. **Ousadia no**

**diálogo:** interdisciplinaridade na escola pública. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

DESLAURIERS Jean Pierre. **Recherche Qualitative**. Montreal: McGraw Hill, 1991.

DESTRO, Denise de Souza. **Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/10291> Acesso em 15 de fevereiro 2021.

DESTRO, Denise de Souza. A ressignificação da Base Nacional Comum Curricular na rede municipal de Juiz de Fora/MG. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23809/16030>. Acesso em 27 de junho de 2021

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Formação docente nos Estados Unidos: aliança conservadora e seus conflitos na atual Reforma Educacional Norte-americana. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 233-252, jan./abr. 2008. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/262500553\\_FORMACAO\\_DOCENTE\\_NOS\\_ESTADOS\\_UNIDOS\\_alianca\\_conservadora\\_e\\_seus\\_conflitos\\_na\\_atual\\_reforma\\_educacional\\_norte-americana](https://www.researchgate.net/publication/262500553_FORMACAO_DOCENTE_NOS_ESTADOS_UNIDOS_alianca_conservadora_e_seus_conflitos_na_atual_reforma_educacional_norte-americana). Acesso em 26 de julho de 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E; SANTOS, Lucíola de Castro P. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez. São Paulo, 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpgq4GRnb7B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 de julho de 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. A prática como componente curricular na formação de professores Educação. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, vol. 36, núm. 2, maio-agosto, pp. 203-218, 2011. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3184>. Acesso em 23 de julho de 2021.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Inovação e espírito empreendedor**. São Paulo: Pioneira, 1986.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ESTELLA, Antonio Monclús; VERA, Carmen Sabán. *La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento*. **Revista Iberoamericana de Educación**, 47, 159-183, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/201820> Acesso em 22 de agosto de 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo:

Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FINO, Carlos Nogueira. O educuês para principiantes. In: CORREIA, Fernando. **Estado mínimo, escola mínima**. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa., 2016.

FRANCO, Ronan Moura; MELLO, Elena M<sup>a</sup> Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. Interdisciplinaridade e contextualização na formação docente em Ciências da Natureza sob a perspectiva Freireana. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v.9, n.1, 2020. Disponível em <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3676> Acesso em 23 de agosto 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

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

GENTILLE, Pablo; BENCINI, Roberta. **Construindo competências** - Entrevista com Philippe Perrenoud. 2000. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html) Acesso em 09 de dezembro de 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Pode a Política Pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.40, e0207906, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/336068926\\_PODE\\_A\\_POLITICA\\_PUBLICA\\_MENTIR\\_A\\_BASE\\_NACIONAL\\_COMUM\\_CURRICULAR\\_E\\_A\\_DISPUTA\\_DA\\_QUALIDADE\\_EDUCACIONAL](https://www.researchgate.net/publication/336068926_PODE_A_POLITICA_PUBLICA_MENTIR_A_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_E_A_DISPUTA_DA_QUALIDADE_EDUCACIONAL) Acesso em 09 de setembro de 2021.

GRAVATÁ, Andréet *al.* **Volta ao mundo em 13 escolas**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 61-66, jan./jun. 2007. Disponível em <https://docplayer.com.br/3246595-Teorias-sobre-curriculo-uma-analise-para-compreensao-e-mudanca.html> Acesso em 09 de janeiro 2021.

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

Imago, 1976.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. et al. Inovação na zona cinzenta da transição. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 6, n. 8, jun. 1997.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L.; LINHARES, B. (org.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 09 de maio de 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCARELLI, Elisa; CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas e saberes docentes: experiências de investigações e formação que aproximam Argentina e Brasil. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.). **Pedagogia Universitária: Tecendo redes sobre a educação superior**, Santa Maria: Ed. da UFSM, Cap. 5, p. 79-92, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 09 de maio de 2021.

MARCONDES, M<sup>a</sup> Eunice Ribeiro. As Ciências da Natureza nas 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> versões da Base Nacional Comum Curricular. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n<sup>o</sup> 94, 2018.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à Pedagogia crítica nos fundamentos da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELO Alessandro de; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e Performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.35, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/4DQvHYbQqZRGgg5BjT6jn5y/?lang=pt> Acesso em 23 de junho de 2021.

MELLO, Elena Maria Billig. **A Política de Valorização e de Profissionalização dos Professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1996-2006): convergências e divergências**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2010. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/24816> Acesso em 04 de julho de 2021.

MELLO, Elena M<sup>a</sup> Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. A formação docente no viés da Inovação Pedagógica: processo em construção. In: **Anais [recurso eletrônico] / XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção**. Brasília - Distrito Federal: Biblioteca ANPAE / Série Cadernos Vol. ANPAE, 2017. v. 45. p. 1793-1802. Disponível em <https://www.anpae.org.br/XXVIISIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIISimposio2017.pdf> Acesso em 18 de novembro de 2020.

MÉSZÁROS, Isteván. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Bom tempo, 2011.

MESSINA, Graciela. Mudança e Inovação Educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. Publicado em YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, pp. 23-35.

MUÑOZ, Juan Manuel Escudero. **La reforma de la reforma. ¿Qué calidad?, ¿Para quienes?** Barcelona: Ariel, 2002.

PADILHA, Maria Auxiliadora S.; ZABALZA, Miguel Ángel. Um cenário de integração de tecnologias digitais na educação superior: Em busca de uma coreografia didática inovadora. **Revista e-Curriculum**, 14(3), 837-863, 2016.

PAES, José Eduardo. **Conceito de Terceiro Setor**. Disponível em <https://www.escolaaberta3setor.org.br/post/conceito-de-terceiro-setor?qclid=Cj0KCQjwo-aCBhC>. Acesso em 18 de fevereiro de 2021.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridades: conceito e distinções**. Porto Alegre, Pyr Edições, 2005.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César. (Org.) **Interdisciplinaridade: educação profissional em saúde**. 2. ed. RJ: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 263-268, 2009.

PERRENOUD, Phillip. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, Phillip. **Construindo competências**. Entrevista disponível no site [www.unige.ch/fapese/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](http://www.unige.ch/fapese/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html). Entrevista cedida à Revista Nova Escola, em agosto de 2002. Acesso em 21 de dezembro de 2020.

PERRENOUD, Phillip; THURLER, Mônica; MACEDO, Lino, MACHADO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Tradução Maria Barros. Paris: Bertrand, 1970.

PICININI, Cláudia Lino; ANDRADE, Maria Caroline Pires de. **O ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular, mudanças, disputas e ofensiva liberal-conservadora**. v. 11, n.2, dez. de 2018. Artigos com Relatos de Pesquisa. Disponível em <https://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/article/view/124> Acesso em 03 de dezembro de 2020.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1987.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** Rio de Janeiro: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. **O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205> Acesso em 20 de junho de 2021.

SANTOS, Lucíola Licínio. Administrando currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, e166063, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Lisboa: Afrontamento, 1987.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, L. H. (Org.). **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulinas, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Semear outras Soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação**. São Paulo, Saraiva, 1980.

SCHERER, Susana Schneid. **Performatividade, Trabalho Docente e Escola Pública: um mapa dos estudos sobre a temática**. Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 6, n. 13, p. 29-47, jul./dez. 2019. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9083>. Acesso em 10 de dezembro de 2020.

SELLTIZ, Claire *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, e20004, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/pnkHjvq7Q65L6Y6HJZQsgg/abstract/?lang=PT> Acesso em 23 de março de 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 1995.

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

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

SINGER, Helena. **Novos Movimentos Sociais no Brasil e em Portugal - Educação Inovadora e a Vida nas Cidades**. Novos Movimentos Sociais no Brasil. Educação Inovadora. 2019.

SINGER, Helena. **A inovação que vale a pena começa nas pessoas**. Entrevista em 08 de dezembro de 2015. Disponível em <https://fundacaotelefonicaoativo.org.br/noticias/a-inovacao-que-vale-a-pena-comeca-nas-pessoas-diz-helena-singer-assessora-especial-do-mec/> Acesso em 17 de novembro de 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 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>



Acesso em 22 de novembro de 2020.

SZEMAN, Imre. *The Persistence of the Nation: Interdisciplinarity and Canadian Literary Criticism*. **Essays on Canadian Writing**, nº 65, Fall, 1998, p. 16-37.

Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>

Acesso em: 11 de abril de 2021.

TAKAYAMA, Keita; SRIPRAKASH, Arathi; CONNELL, Raewyn. *Toward a postcolonial comparative and international education*. **Comparative Education Review**, v. 61, n. S1, p. S1-S24, 2017. Disponível em:

<https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/690455?mobileUi=0>

Acesso em 22 de dezembro de 2020.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977.

TYLER, Stephen. *Post-modern ethnography: from document of the occult to occult*. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George. *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1986.

THIESEN, J. da Silva. A Interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 1, 2008.

Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1541>

Acesso em: 20 ago. 2021.

TÍLIO, Rogério. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: AMORIM, M. A. de; GERHARDT, A. F. L. M. (orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p.07-15.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 01 de agosto de 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças In: **Educação e Sociedade**, Dossiê Diferenças-2002. Disponível em

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos\\_de\\_comunicacao/EDS/VOL23\\_N79/EDS\\_23N79\\_9.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL23_N79/EDS_23N79_9.PDF) . Acesso em 26 de março de 2021.

WAGNER, Flávia; CUNHA, Maria Isabel da. Qual a importância de inovar na educação superior? **Revista Em Aberto** - INEP, v. 32, p. 19-23, 2019. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4222> Acesso em 16 de julho de 2021.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### Quadro de categorias e excertos de análise da BNCC – codificação

<b>BNCC- Base Nacional Comum Curricular Textos da Política e Categorias a Priori</b>		
<b><i>Inovação pedagógica Código “a”</i></b>	<b><i>Currículo Código “b”</i></b>	<b><i>Interdisciplinaridade Código “c”</i></b>
A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (excerto 1, p.5)	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 que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).(excerto 2, p.7)	as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (excerto 10, p.8-9)
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. (excerto 5, p.8)	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 (DCN) (excerto 3, p.7)	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Excerto 13, p. 9)
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. (excerto 7,	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	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

p.8)	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. (excerto 4, p.8)	da aprendizagem; (Excerto 39, p.16)
competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Excerto 8, p. 8)	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. (excerto 6, p.8)	Práticas de leitura e produção escrita ou oral do campo jornalístico-midiático se conectam com as de atuação na vida pública. Uma reportagem científica transita tanto pelo campo jornalístico-midiático quanto pelo campo de divulgação científica; uma resenha crítica pode pertencer tanto ao campo jornalístico quanto ao literário ou de investigação. (Excerto 88, p.85)
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)(excerto 9, p.8)	os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).(Excerto 20, p.10)	tais competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania. (Excerto 92, p.86)
“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”. (Excerto 11, p. 9)	a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das	o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. (Excerto 96, p.136)

	aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. (Excerto 21, p.11)	
“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”. (Excerto 12, p. 9)	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, 2017). (Excerto 22, p.12)	No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (Excerto 97, p.136)
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. (Excerto 14, p.9)	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: 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 [...] (Excerto 23, p.12)	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. (Excerto 112, p.321)
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. (excerto 15, p.9)	Foco no desenvolvimento de competências. (Excerto 24, p.13)	quando é utilizado um determinado verbo em uma habilidade, como “apresentar” ou “relatar”, este se refere a procedimentos comuns da ciência, neste caso relacionados à comunicação, que envolvem também outras etapas do processo investigativo. A ideia implícita está em relatar de forma sistemática o resultado de uma coleta de dados e/ou apresentar a organização e extrapolação de conclusões, de tal forma a considerar os contra-argumentos apresentados, no caso de um debate, por exemplo. (Excerto 130, p.330)
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões	O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da	quando é utilizado o verbo “observar”, tem-se em mente o aguçamento da curiosidade dos alunos sobre o mundo, em busca de questões que

<p>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.(excerto 16, p.9)</p>	<p>LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35) (Excerto 25, p.13)</p>	<p>possibilitem elaborar hipóteses e construir explicações sobre a realidade que os cerca. (Excerto 131, p.330)</p>
<p>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. (excerto 17, p.10)</p>	<p>o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. (excerto 26, p.13)</p>	<p>Linguagens nas Ciências da Natureza – neste eixo, as linguagens específicas das ciências da natureza e as diferentes linguagens envolvidas na comunicação de conhecimentos científicos são evidenciadas. Cada campo científico apresenta uma linguagem específica, cuja apropriação facilita a compreensão e a comunicação. Ainda, as ciências da natureza utilizam outros recursos da linguagem, como gráficos, imagens, representações pictóricas, importantes para a compreensão de muitos dos conhecimentos científicos (132, p334)</p>
<p>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. (excerto 18, p.10)</p>	<p>a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Excerto 27, p.13)</p>	
<p>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade,</p>	<p>No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes</p>	

<p>resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (excerto 19, p.10)</p>	<p>federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (Excerto 34, p.15)</p>	
<p>A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. (Excerto 28, p.14)</p>	<p>A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. 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. ( Excerto 35, p.16)</p>	
<p>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. (excerto 29, p.14)</p>	<p>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. (Excerto 36, p.16)</p>	
<p>a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento</p>	<p>Essas decisões precisam, igualmente ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino</p>	

<p>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. (Excerto 30, p.14)</p>	<p>(Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. (Excerto 46, p.17)</p>	
<p>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. (Excerto 31, p.14)</p>	<p>Construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua. (Excerto 47, p.18)</p>	
<p>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. (Excerto 32, p.14)</p>	<p>Reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. (Excerto 48, p.18)</p>	
<p>a BNCC propõe 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. (Excerto 33, p.15)</p>	<p>escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, (Excerto 49, p.18)</p>	
<p>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.</p>	<p>Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do</p>	



Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade. (Excerto 37, p.16)	plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (Excerto 51, p.20)	
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; (Excerto 38, p.16)	a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. (Excerto 54, p.23)	
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. (Excerto 40, p.17)	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). (Excerto 55, p.27)	
conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens; (excerto 41, p.17)	As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. (Excerto 56, p.27)	
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; (Excerto 42, p.17)	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. (Excerto 57, p.28)	
selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender; (Excerto 43, p.17)	Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à	

	<p>necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. (Excerto 58, p.60)</p>	
<p>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; (Excerto 44, p.17)</p>	<p>o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (Excerto 65, p.61)</p>	
<p>manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (Excerto 45, p.17) 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. (Excerto 50, p.19)</p>	<p>Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. (Excerto 66, p.61)</p>	
<p>A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. (Excerto 52, p.21)</p>	<p>Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos</p>	

	estudos no Ensino Médio. (Excerto 68, p.62)	
fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins. (Excerto 53, p.21)	As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Excerto 70, p.63)	
é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. (Excerto 59, p.60)	As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação. (Excerto 71, p.63)	
Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (Excerto 60, p.60)	em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas. (Excerto 73, p.64)	
As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. (Excerto 61, p.60)	O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, de vidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da	

	informação e comunicação (TDIC). (Excerto 78, p.67)	
a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. (Excerto 62, p.61)	a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). (Excerto 79, p.67)	
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. (Excerto 63, p.61)	centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Excerto 80, p.67)	
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. (Excerto 64, p.61)	o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (Excerto 81, p.67)	
que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno	Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar,	

<p>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. (Excerto 67, p.62)</p>	<p>mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens (Excerto 83, p.70)</p>	
<p>Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. (Excerto 69, p.62)</p>	<p>A BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.(Excerto 84, p.70)</p>	
<p>aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (Excerto 72, p.63)</p>	<p>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. (Excerto 87, p.84)</p>	
<p>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. (Excerto 74, p.65)</p>	<p>Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (Excerto 89, p.85)</p>	
<p>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. (Excerto 75, p.65)</p>	<p>em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. (Excerto 91, p.86)</p>	

<p>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. (Excerto 76, p.65)</p>	<p>o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. (Excerto 98, p.136)</p>	
<p>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. (Excerto 77, p.65)</p>	<p>são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fakenews, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise desitese serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. (Excerto 99, p.136)</p>	
<p>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,</p>	<p>ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos. (Excerto 101, p.137)</p>	

considerando posições e argumentos contrários. (Excerto 82, p.69)		
Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (Excerto 85, p.70)	Outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados. (Excerto 106, p.139)	
consideração da cultura digital e das TDIC (Excerto, 86, p.75)	Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (Excerto 107, p.139)	
Os direitos humanos também perpassam todos os campos de diferentes formas: seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos (campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desses direitos – direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis. (Excerto 90, p.86)	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. (Excerto 110, p.321)	
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo a diversidade cultural, estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e	

(Excerto 93, p.87)	propor intervenções.(Excerto 114, p.322)	
Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (Excerto 94, p.87)	Para orientar a elaboração dos currículos de Ciências, as aprendizagens essenciais a ser asseguradas neste componente curricular foram organizadas em três unidades temáticas que se repetem ao longo de todo o Ensino Fundamental. (Excerto 122, p.325)	
Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (Excerto 95, p.87)	estudos referentes à ocorrência, à utilização e ao processamento de recursos naturais e energéticos empregados na geração de diferentes tipos de energia e na produção e no uso responsável de materiais diversos. Discute-se, também, a perspectiva histórica da apropriação humana desses recursos, com base, por exemplo, na identificação do uso de materiais em diferentes ambientes e épocas e sua relação com a sociedade e a tecnologia. (Excerto 123, p.325)	
Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias. (Excerto 100, p.137)	Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. (Excerto 125, p.327)	
promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho). (Excerto 102, p.137)	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. (Excerto 127, p.329)	
não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos. (Excerto 103, p.137)	As unidades temáticas estão estruturadas em um conjunto de habilidades cuja complexidade cresce progressivamente ao longo dos anos. Essas habilidades mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência. (Excerto 129, p.330)	
outros gêneros da cultura digital – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc. Trata-se de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico e criterioso das informações e dados. (Excerto 104, p.138)	Nos anos finais do Ensino Fundamental, a exploração das vivências, saberes, interesses e curiosidades dos alunos sobre o mundo natural e material continua sendo fundamental. (Excerto 132, p.343)	
estaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (Excerto 105, p.139)		
(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge		

digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. (Excerto 108, p.177)		
desenvolvimento científico e tecnológico que resulta em novos ou melhores produtos e serviços também pode promover desequilíbrios na natureza e na sociedade.(Excerto 109, p.321)		
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. (Excerto 111, p.321)		
possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum. (Excerto 113, p.321)		
• Desenvolver e utilizar ferramentas, inclusive digitais, para coleta, análise e representação de dados (imagens, esquemas, tabelas, gráficos, quadros, diagramas, mapas, modelos, representações de sistemas, fluxogramas, mapas conceituais, simulações, aplicativos etc.) (Excerto 115, p.323)		
• Desenvolver soluções para problemas cotidianos usando diferentes ferramentas, inclusive digitais. (Excerto 116, p.323)		
• Participar de discussões de caráter científico com colegas, professores, familiares e comunidade em geral. (Excerto 117, p.323)		
Desenvolver ações de intervenção para melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental. (Excerto 118, p.323)		
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,		

<p>exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza. (Excerto 119, p.324)</p>		
<p>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. (Excerto 120, p.324)</p>		
<p>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. (Excerto 121, p.324)</p>		
<p>da produção, da transformação e da propagação de diferentes tipos de energia e do funcionamento de artefatos e equipamentos que possibilitam novas formas de interação com o ambiente, estimulando tanto a reflexão para hábitos mais sustentáveis no uso dos recursos naturais e científico-tecnológicos quanto a produção de novas tecnologias e o desenvolvimento de ações coletivas de aproveitamento responsável dos recursos. (Excerto 124, p.326)</p>		
<p>fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. (Excerto 126, p.327)</p>		
<p>Impossível pensar em uma</p>		

<p>educação científica contemporânea sem reconhecer os múltiplos papéis da tecnologia no desenvolvimento da sociedade humana. (Excerto 128, p.329)</p>		
<p>ao longo desse percurso, percebem-se uma ampliação progressiva da capacidade de abstração e da autonomia de ação e de pensamento, em especial nos últimos anos, e o aumento do interesse dos alunos pela vida social e pela busca de uma identidade própria. Essas características possibilitam a eles, em sua formação científica, explorar aspectos mais complexos das relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente; ter consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações; e, cada vez mais, atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação. (Excerto 133, p.343)</p>		
<p>à medida que se aproxima a conclusão do Ensino Fundamental, os alunos são capazes de estabelecer relações ainda mais profundas entre a ciência, a natureza, a tecnologia e a sociedade, o que significa lançar mão do conhecimento científico e tecnológico para compreender os fenômenos e conhecer o mundo, o ambiente, a dinâmica da natureza. Além disso, é fundamental que tenham condições de ser protagonistas na escolha de posicionamentos que valorizem as experiências pessoais e coletivas, e representem o autocuidado com seu corpo e o respeito com o do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva (Excerto 134, p.343)</p>		
<p>(EF07CI06) Discutir e avaliar mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento</p>		

de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização). (Excerto 135, p.347)		
(EF07CI11) Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida. (Excerto 136, p.347)		
(EF09CI13)Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas. (Excerto 137, p.351)		
O Eixo da Produção de Textos comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; [...]; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; Estratégias de produção Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.(excerto 138)		
O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), [...] playlist comentada de músicas, vlog de game,		

<p>contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras ( excerto 139)</p>		
<p>Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. ( excerto 140)</p>		
<p>Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social<sup>33</sup>, gif, meme, fanfic, vlogs variados, politicalremix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, ezine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a</p>		

<p>ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital. (excerto 141)</p>		
<p>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. (excerto 142)</p>		

## APÊNDICE B

### Quadro unidades de sentido dos excertos INOVAÇÃO PEDAGÓGICA – CURRÍCULO – INTERDISCIPLINARIDADE:

<b>Excerto:INOVAÇÃO PEDAGÓGICA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ dez competências gerais;</li> <li>➤ desenvolvimento integral;</li> <li>➤ conjunto de aprendizagens;</li> <li>➤ formular e resolver problemas e criar soluções;</li> <li>➤ tecnologias digitais de informação e comunicação;</li> <li>➤ exercer protagonismo;</li> <li>➤ conhecimento curricular contextualizado -realidade local, social e individual;</li> <li>➤ o que aprender, para que aprender, como ensinar, - redes de aprendizagem;</li> <li>➤ desenvolvimento humano global; -rompendo com visões reducionistas;</li> <li>➤ Compreender e utilizar tecnologias digitais de forma crítica, ética e responsável;</li> <li>➤ Produção de material didático e de avaliação;</li> <li>➤ Aluno protagonista;</li> <li>➤ Noção de coletividade;</li> <li>➤ Superação da fragmentação das políticas educacionais;</li> <li>➤ Competência como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores;</li> <li>➤ Resolver demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho;</li> <li>➤ Ética, cidadania, responsabilidade;</li> <li>➤ Aceitação e respeito ao diferente;</li> <li>➤ Transformação da sociedade;</li> <li>➤ Respeito e preservação da Natureza;</li> <li>➤ Curiosidade investigativa para analisar causas e elaborar soluções – inclusive tecnológicas;</li> <li>➤ Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital;</li> <li>➤ colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;</li> <li>➤ entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida;</li> <li>➤ autonomia, consciência crítica e responsabilidade;</li> <li>➤ Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação;</li> <li>➤ compromisso com a educação integral – desenvolvimento humano global;</li> <li>➤ melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;</li> </ul>



- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores - manter processos permanentes de formação docente;
- aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos;
- fomento à inovações e à disseminação de casos de sucesso - apoio às experiências curriculares inovadoras;
- usos mais democráticos das tecnologias - participação mais consciente na cultura digital;
- participar com maior autonomia e protagonismo na vida social;

**Ideias-chave: CURRÍCULO**

- documento de caráter normativo;
- aprendizagens essenciais desenvolvidas na Educação Básica;
- direitos de aprendizagem e desenvolvimento;
- princípios éticos, políticos e estéticos - formação humana integral - construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
- política nacional da Educação Básica;
- Referência nacional para a formulação dos currículos ;
- Referências para formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais;
- patamar comum de aprendizagens;
- base nacional comum x parte diversificada;
- as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos;
- competências e habilidades;
- Foco no desenvolvimento de competências;
- redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes;
- compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica;
- conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação;
- Construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngües;
- Reconhecimento da experiência curricular existente;
- plano normativo propositivo - o plano da ação e da gestão curricular;
- BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas;

- Progressão de aprendizagens;
- Competências gerais – competências específicas: áreas – componentes
- formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos;
- diferentes Linguagens para acesso às áreas do conhecimento – foco na linguagem digital e midiática;
- transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)
- centralidade do texto, principalmente relacionados às mídias, semioses e hipertextos;
- o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico);
- Ciências e as unidades temáticas;

**Ideias-chave: INTERDISCIPLINARIDADE**

- Inter –relação das competências gerais na construção dos conhecimentos, nas três etapas da Educação Básica;
- Diferentes linguagens -verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica;
- Organização interdisciplinar – interativas e colaborativas;
- Desafio de aproximação de múltiplos conhecimentos;
- Linguagens – campos de atuação – várias disciplinas;

## APÊNDICE C

## MATRIZ DE ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA- ATD

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA Código “a”	CURRÍCULO Código “b”	INTERDISCIPLINARIDADE Código “c”
<p>➤ <b>Formação integral a partir das competências</b></p> <p>Ba7 Ba8 Ba11 Ba12 Ba15 Ba16 Ba17 Ba18 Ba19 Ba29 Ba59 Ba60 Ba69 Ba72 Ba74 Ba75 Ba90 Ba93 Ba94 Ba105 Ba111 Ba117 Ba118 Ba119 Ba120 Ba121 Ba124 Ba126 Ba133 Ba134 Ba135 Ba137</p>	<p>➤ <b>BNCC: documento normativo, referência curricular para a Educação Básica</b></p> <p>Bb2 Bb3 Bb4 Bb6 Bb20 Bb21 Bb22 Bb23 Bb27 Bb34 Bb35 Bb36 Bb46 Bb47 Bb55 Bb56 Bb58 Bb68 Bb70 Bb71 Bb107 Bb110 Bb122 Bb123 Bb125 Bb127 Bb129 Bb132</p>	<p>➤ <b>As competências gerais e sua inter-relação com os componentes curriculares</b></p> <p>Bc10 Bc92</p>
<p>➤ <b>BNCC como balizadora da qualidade da Educação</b></p>	<p>➤ <b>Currículo baseado em competências</b></p>	<p>➤ <b>Os desafios da interdisciplinaridade</b> Bc13</p>

Ba1 Ba5 Ba9 Ba28 Ba30 Ba32 Ba33 Ba52	Bb24 Bb25 Bb26 Bb54 Bb57 Bb73 Bb79 Bb91	Bc39 Bc88 Bc96 Bc97 Bc112 Bc130 Bc131
➤ <b>Inovação pedagógica com foco nas tecnologias</b> Ba14 Ba62 Ba63 Ba64 Ba67 Ba95 Ba104 Ba108 Ba115 Ba116 Ba128 Ba135 Ba136	➤ <b>Autonomia da escola e a construção de currículos contextualizados (parte diversificada?)</b> Bb47 Bb48 Bb49 Bb51 Bb65 Bb66 Bb87 Bb89 Bb106 Bb114	

<p>➤ <b>O papel da escola e professores frente às “proposições” da Política Educacional</b></p> <p>Ba31</p> <p>Ba37</p> <p>Ba38</p> <p>Ba40</p> <p>Ba41</p> <p>Ba42</p> <p>Ba43</p> <p>Ba44</p> <p>Ba45</p> <p>Ba50</p> <p>Ba53</p> <p>Ba61</p> <p>Ba63</p> <p>Ba64</p> <p>Ba67</p> <p>Ba100</p> <p>Ba102</p> <p>Ba103</p> <p>Ba109</p> <p>Ba113</p>	<p>➤ <b>Recorrente valorização da linguagem digital e tecnologias</b></p> <p>Bb78</p> <p>Bb80</p> <p>Bb81</p> <p>Bb83</p> <p>Bb84</p> <p>Bb98</p> <p>Bb99</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--