

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O FOCO NA ORGANIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR DO ENSINO E APRENDIZAGEM

RESUMO

O presente artigo trata da convergência entre currículo e formação inicial de professores, com o objetivo de mostrar a não factibilidade de muitas das transformações pretendidas para os cursos de licenciatura a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta analítica se justifica pelo fato de que grande parte da literatura entende a superação da fragmentação radicalmente disciplinar que a BNCC enseja como forma de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais que devem estar presentes nos cursos de formação, ao que se contrapõem as abordagens críticas à interdisciplinaridade que o artigo identifica em correntes específicas da pesquisa no campo. Além do aporte bibliográfico especializado, o artigo se vale de um *corpus documental* constituído pela legislação educacional em vigor produzida para o currículo da Educação Básica e para os cursos de licenciatura no Brasil. A análise conclui que a BNCC poderá sim transformar a organização dos cursos de licenciatura, mas não pelo caminho da formação interdisciplinar apontada como precípua.

Palavras-chave: Teorias do currículo; Formação de professores; Interdisciplinaridade; Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

NATIONAL CURRICULAR COMMON BASE AND TEACHER TRAINING: FOCUSING THE INTERDISCIPLINARY ORGANIZATION OF THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

ABSTRACT

This article deals with the convergence between curriculum and initial teacher training, with the aim of showing the feasibility of many of the transformations intended for undergraduate courses from the approval of the National Curricular Common Base (NCCB). The analytical proposal is justified by the fact that much of the literature considers overcoming the radically disciplinary fragmentation that the BNCC provides as a way of valuing the diversity of knowledge and cultural experiences that must be present in the training courses, to which the critical approaches to the interdisciplinarity that the article identifies in specific currents of the field research are opposed to. In addition to the specialized bibliographical contribution, the article is based on a *documentary corpus* constituted by the educational legislation, produced for the curriculum of Basic Education and for undergraduate courses in Brazil. The analysis concludes that the NCCB can transform the organization of undergraduate courses, but not through the path of the interdisciplinary training pointed out as the pre-eminent one.

Keywords: Curriculum theories; Teacher training; Interdisciplinarity; National Common Curricular Base (NCCB).

BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES: FOCO EN LA ORGANIZACIÓN INTERDISCIPLINAR DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE

RESUMEN

El presente artículo trata de la convergencia entre currículum y formación inicial de profesores, con el objetivo de mostrar la no factibilidad de muchas de las transformaciones pretendidas para los cursos de licenciatura a partir de la aprobación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). La propuesta analítica se justifica por el hecho de que gran parte de la literatura entiende la superación de la fragmentación radicalmente disciplinar que la BNCC da lugar como forma de valorar la diversidad de saberes y experiencias culturales que deben de estar presentes en los cursos de formación, a lo que se contraponen los abordajes críticos a la interdisciplinariedad que el artículo identifica en corrientes específicas de la investigación en el campo. Además del aporte bibliográfico especializado, el artículo se vale de un *corpus documental* constituido por la legislación educacional en vigor producida para el currículum de la Educación Básica y para los cursos de licenciatura en Brasil. El análisis concluye que la BNCC podrá transformar la organización de los cursos de licenciatura, sin embargo no seguirá el camino de la formación interdisciplinar apuntada como precipua.

Palabras-chave: Teorías del currículum; Formación de profesores; Interdisciplinariedad; Base Nacional Común Curricular (BNCC).

BASE NATIONALE COMMUN CURRICULAIRE ET FORMATION DE PROFESSEURS: LA CIBLE DANS L'ORGANISATION INTERDISCIPLINAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

RÉSUMÉ

Cet article s'agit de la convergence entre le curriculum et la formation de professeurs, avec l'objectif de montrer que il n'y a pas faisabilité de beaucoup des transformations désirées pour les cours de graduation à partir de l'approbation de la Base Nationale Commun Curriculaire (BNCC). La proposition analytique est justifiée pour le fait que une grande partie de la littérature comprend qui surmonter la fragmentation radicalement disciplinaire que la BNCC désire comme manière de valoriser la diversité de connaissances et expériences culturelles qui doivent être presentes dans les cours de formation, s'oppose à abordages critiques à interdisciplinarité que l'article identifie dans les courants spécifiques de la recherche dans le champ. Au-delà de la contribution bibliographique spécialisé, l'article se soutiennent dans un *corpus documental* constitué par la législation éducationnelle en vigueur, produite pour le curriculum de l'Éducation Basique et pour les cours de graduation au Brésil. L'analyse a conclu que la BNCC pourra transformer l'organisations des cours de graduation, mais non par le chemin de la formation interdisciplinaire indiquée comme principale.

MOTS-CLÉS : Théories du curriculum ; Formation de professeurs ; interdisciplinarité ; Base Nationale Commun Curriculaire (BNCC).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016a, 2017) é uma política direcionada ao sistema educacional brasileiro anunciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961, 1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), cuja finalidade substancial é a orientação de propostas curriculares voltadas para um projeto de educação humana integral com fundamento na qualidade social, que atende sub-repticiamente aos propósitos formulados pela UNESCO para a educação brasileira a partir de 1990 (UNESCO, 1990, 2000, 2004, 2008). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC ou Base) corresponde a uma expectativa de mudanças na preparação inicial dos professores realizada nos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, bem como para a formação continuada oferecida pelas redes de ensino após o ingresso no magistério. Já na primeira versão da Base, divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) para consulta pública no dia 15 de setembro de 2015 (BRASIL, 2015a), encontra-se uma apresentação do então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, onde se lê que “dois rumos importantes serão abertos pela BNCC: primeiro, a formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores mudará de figura; segundo, o material didático deverá passar por mudanças significativas [...]” (RIBEIRO, 2015a, p. 2). A segunda versão revista, divulgada pelo MEC em 03 de maio de 2016 (BRASIL, 2016a), coloca a Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2016b) como decorrência de um alicerce comum para os currículos, de forma que por meio da ação docente possam ser promovidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento reconhecidos para todos os estudantes da Educação Básica, que deverão ser acolhidos em uma perspectiva inclusiva frente à diversidade que se observa no país. Dessa forma, a terceira versão, divulgada no dia 6 de abril de 2017 pelo MEC (BRASIL, 2017) anuncia pressupostos para a integração sistêmica das políticas educacionais no país:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Muni-

cípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

O significado das transformações aventadas pela Base sobre as políticas de formação inicial de professores ainda é um fato pouco estudado, pois as constatações empíricas sobre as questões reais que ocorrerão no planejamento pedagógico dos cursos de licenciatura somente poderão se configurar ao longo do tempo. Muitas especulações midiáticas sobre o assunto já surgiram e continuam a aparecer, como aquela realizada pelo ex-Ministro da Educação no Governo Dilma Rousseff, Aloysio Mercadante, ao ponderar em um Seminário sobre o imenso desafio que está a surgir devido à Base representar um instrumento a partir do qual pode ser pensada uma licenciatura capaz de promover um salto de qualidade na educação brasileira (MERCADANTE, 2016). A presidenta da comissão responsável pelo parecer sobre o texto que foi encaminhado pelo MEC após a incorporação das contribuições apresentadas pela sociedade por meio da consulta pública correspondente à primeira versão, que encerrou em 15 de março de 2016, afirma que os impactos da Base na formação de professores ainda é uma questão muito difícil de ser discutida. “Qualquer que seja o ator que diga que é uma discussão fácil, ele não está tendo uma consciência maior das implicações desse campo” (AGUIAR, 2016).

A longa lista de objetivos específicos definidos pela Base considera as dimensões ética, estética e política de efetivação dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, que na verdade se aproximam também do que pode ser considerado como o dever de aprender. Estes direitos e deveres foram há muito tempo forjados pelos ideários históricos da educação nacional e recentemente veem-se particularmente valorizados pelas políticas de formação consignadas nas Diretrizes

Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010, 2013) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). A reboque de tais políticas, a Base propõe um quadro complexo de organização curricular arranjado em quatro áreas de conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática. A partir dessas áreas são definidos os direitos, subentendendo também os deveres comuns dos alunos à aprendizagem e ao desenvolvimento em todas as escolas, que não se constituem como a totalidade do currículo, mas são a parte essencial dele. A proposta é que cada escola acrescente em diálogo com a base comum componentes diversificados de ensino, formulados de acordo com as especificidades do contexto onde está situada e que serão oferecidos ao longo do processo de aprendizagem. A fragmentação dos conhecimentos que alicerça o trabalho docente tradicionalmente praticado na educação básica brasileira é o principal alvo contra o qual os componentes curriculares das áreas de conhecimento estão voltados. Para realizar a desfragmentação dentro de uma mesma área de conhecimento e entre as diferentes áreas são evocados os temas integradores como uma noção que, segundo a BNCC, perpassa as experiências individuais dos sujeitos da aprendizagem e dizem respeito ao seu contexto de vida, sua identidade, modos de interação social, sua posição ética e compreensão crítica do mundo. Os objetivos de aprendizagem são perpassados pelos temas integradores, que agregam internamente os componentes curriculares presentes nas áreas de conhecimento e ao mesmo tempo unem externamente estas últimas. Dessa forma, os temas integradores contemplam:

[...] para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos estudantes. Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica. São eles: **Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais e Culturas africanas e indígenas** (BRASIL, 2015a, p. 16, grifos do documento original).

A ideia construída a partir da leitura da BNCC é que o professor capaz de realizar os objetivos por ela assumidos precisa de uma formação inicial absolutamente diferente daquela atualmente praticada pelos cursos de licenciatura que estão em funcionamento no Brasil. A integração do currículo em áreas de conhecimento e o trabalho interdisciplinar pressupõe uma formação pautada em conceitos que por força da Base condicionarão as políticas voltadas para a preparação de professores e a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos. Apresenta-se, assim, a necessidade de que subsídios teóricos para novas propostas de formação de professores sejam lançadas à discussão e de que pesquisas empíricas sejam planejadas para acompanhar o desenvolvimento das propostas que deverão surgir em diversas instituições de ensino superior brasileiras. Alguns aspectos referentes aos propósitos conceituais da Base postos à formação inicial de professores, mormente no que diz respeito à integração transversal interdisciplinar do currículo são objetos das seções a seguir apresentadas neste trabalho.

1. QUAIS MUDANÇAS A BNCC TRARÁ À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A convergência da teoria curricular com o campo constituído pela formação de professores caracteriza uma delimitação conceitual necessária para circunscrever os fundamentos voltados à compreensão de quais serão as transformações que a BNCC empreenderá sobre a estruturação dos cursos de licenciatura no Brasil. Como ponto de partida, deve-se levar em conta os pressupostos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2015b). Em suas premissas, as DCN entendem o currículo como um conjunto de valores voltados para a inserção do educando no espaço de significação social que contribui para a formação da sua identidade sociocultural, bem como dos seus direitos e deveres como cidadão, “do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho” (BRASIL, 2015b, p.1). As DCN assumem também como premissa que a realidade concreta dos sujeitos da aprendizagem é o fator

que dá vida ao currículo e propõem que os projetos de formação de professores estejam atentos às características sociais e culturais das crianças, adolescentes, jovens e adultos que frequentam a escola, de forma que a educação por eles recebida conduzam-nos a cumprirmos o ordenamento jurídico do Estado brasileiro, fortalecendo assim a democracia e valorizando os direitos humanos. Há, para este último ponto, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que deverá ser considerada de modo transversal “na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior [...]” (BRASIL, 2012, Art. 6º). A mesma Diretriz estabelece ainda que a Educação para os Direitos Humanos deverá estar presente nos materiais didáticos e pedagógicos, nos modelos de ensino, na pesquisa e na extensão, bem como na gestão e nos diferentes processos de avaliação.

É importante destacar que a proposta preliminar correspondente à primeira versão da Base ainda não estava em discussão quando as DCN para a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica foram aprovadas, mas o tema já foi tratado de forma específica no documento. Segundo este, a BNCC corresponde a um processo emancipatório e permanente para os alunos, de forma que práticas desenvolvidas pelos professores dentro das instituições educativas deverão estar de acordo com os princípios de integração interdisciplinar do currículo, o que dará significado aos conhecimentos adquiridos, voltados, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão

educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (BRASIL, 2015b, Art. 13º).

A questão que se coloca de forma natural diante das considerações assim destacadas seria: quais serão as novas propostas dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura decorrentes dos pressupostos trazidos da Base e como isso impactará a formação inicial de professores? Porém, não obstante as expectativas, a possibilidade de que os PPC dos cursos de licenciatura movimentem-se no sentido de se abrirem de forma decisiva para as premissas trazidas pela BNCC parece pouco provável. Mesmo que a comunidade acadêmica se volte determinadamente para as discussões sobre a necessidade de que a formação de professores deva contemplar novos rumos, como a organização da aprendizagem por áreas de conhecimento e o currículo interdisciplinar, por exemplo, supõe-se que os efeitos práticos disso sobre a revisão dos PPC serão inicialmente pouco efetivos. Os modelos de projeto pedagógico divulgados pelas reitorias de graduação para que os cursos cumpram as disposições legais das DCN é uma cultura aderente à burocracia universitária, que talvez somente possa ser mudada a curto prazo por força de fatores externos determinantes, como alterações substanciais associadas à BNCC que se farão presentes nas próprias Diretrizes dos cursos de licenciatura. Dessa forma, em relação aos PPC dos cursos de formação inicial de professores, tudo indica que as mudanças trazidas pela Base somente serão efetivas quando políticas públicas específicas que atualizem as DCN ocorrerem. Caso isso venha a acontecer, as DCN poderão recomendar, por exemplo, a carga horária e a sistemática específica das atividades interdisciplinares dentro da estrutura curricular comum aos PPC das licenciaturas, constituída pelo núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo integrador das disciplinas.

Diante das hipotéticas dificuldades que serão sentidas a curto prazo em relação a mudanças significa-

tivas nos cursos de licenciatura em consonância com os princípios da Base, então os setores estatais de formulação das políticas educacionais agirão e proporão diretrizes específicas para que as pretendidas transformações aconteçam. Essa possibilidade se justifica diante da cultura acadêmica brasileira ser pouco suscetível a modificações, como bem apontam os especialistas sobre a história do nosso ensino superior: “Muito já se falou nesses últimos anos sobre a universidade no país. Diferentes interpretações foram apresentadas sobre a história dessa instituição e seus impasses, mas o desafio maior é transformá-la” (FÁVERO, 2006, p. 18). A autora esclarece que a universidade brasileira vive um permanente estado de crise, intimamente relacionada ao colapso das instituições existentes na sociedade, que quando confrontadas com a mudança de interesses da velha ordem demoram para assumir um papel atento como resposta às necessidades emergentes.

No caso da escola da Educação Básica, Macedo (2013) dá um exemplo que mostra como nos últimos anos as respostas às crises dos sistemas curriculares no Brasil têm acarretado propostas de intervenções políticas específicas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) produzidos entre 1995 e 1997, as propostas propriamente ditas eram precedidas por amplas seções com dados estatísticos que demonstravam o baixo desempenho dos alunos nas provas comparativas nacionais e internacionais, índices de analfabetismo elevados, insucesso de permanência na escola e ampla desigualdade na relação cidade e campo. Isso reafirmava a necessidade de que o projeto educacional do país fosse urgentemente revisado com vistas a procurar corrigir os déficits que não mais caberia serem aceitos. Assim, o aparecimento das DCN de 2010 decorreu do fato de que nosso sistema educacional, mesmo diante dos avanços das últimas décadas, vivia uma crise de qualidade, o que conduz a autora a esclarecer que:

Não é apenas na legitimação da intervenção em nível mais global que a ideia de crise está presente. Também ao se tratar da introdução de componentes curriculares específicos ou na proposição de que as diretrizes privilegiam

determinados aspectos, a falência do sistema anterior é apresentada como contraponto. A defesa da educação multicultural, por exemplo, é justificada por um quadro de desigualdades econômicas e sociais, assim como por exemplos de desrespeito aos direitos humanos, que explicita uma crise de reconhecimento das diferenças na sociedade brasileira (MACEDO, 2013, p. 442-3).

Esta leitura reforça a hipótese de que diante da provável crise que as licenciaturas brasileiras sofrerão pelo fato de os professores por elas formados não conseguirem obter sucesso em seus esforços para a garantia dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento propalados pela Base, então os meios de formulação de políticas públicas educacionais reagirão para apresentar soluções, talvez na forma de uma nova revisão das DCN específicas para os cursos de formação, talvez com outros instrumentos. A leitura apresentada pela mesma autora em um artigo posterior (MACEDO, E., 2015) robustece a ideia de que os professores formados para atuarem à luz da Base provavelmente não consigam trabalhar segundo os pressupostos dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento evocados, para fundamentar as articulações entre as áreas do conhecimento e as etapas de escolarização na realização dos objetivos da educação básica. Isso se deve a vícios existentes na própria concepção da Base, que postula direitos individuais ao mesmo tempo dirigidos para todos coletivamente. “São, portanto, direitos individuais e universais, apresentados como a única forma de garantir a vida democrática” (MACEDO, E., 2015, p. 896). Os pressupostos da Base, esclarece a autora, decorrem do discurso político de que a igualdade é garantida pela ideia de semelhança derivada do republicanismo francês, que elimina o indivíduo da esfera formada pelos seus pertencimentos concretos e o conduz ao modelo triunfante de povo e nação instaurados pela Revolução Francesa. Os indivíduos acabam perdendo seus direitos à diferença quando são educados para se integrarem no contexto de uma nação universal que resguarda ainda hoje os traços do iluminismo francês e que por ser totalizante acaba também sendo totalitária. Trata-se de

uma recusa à educação como ideia universal no sentido que Kant (1999) atribui ao conceito de Pedagogia e ao mesmo tempo é uma exposição do alcance limitado da BNCC e das demais políticas públicas brasileiras contemporâneas no que diz respeito aos princípios formulados para a Educação Básica.

Nesse sentido, as incongruências decorrentes da concepção iluminista presente na Base impõe aos professores limitações não somente quanto aos objetivos político-educacionais pretendidos, mas distorcem também a perspectiva de que os conhecimentos tradicionalmente ensinados pela escola passem a se dar de forma integrada e desfragmentada. Como se sabe, para realizar a desfragmentação dentro de uma mesma área de conhecimento e entre as diferentes áreas, a Base propõe os temas integradores como uma noção que perpassa as experiências de vida dos sujeitos individuais de aprendizagem, que caracterizam sua identidade, modos de interação social, sua posição ética e compreensão crítica sobre o mundo. Porém, ao passar além das experiências individuais os temas integradores se dirigem para uma concepção educativa permeada pela universalidade totalizante e abstrata. A concepção de totalização do conhecimento está presente ao longo de toda a formulação da Base, como por exemplo em relação à formação de competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental: “Compreender as linguagens como construção humana, histórica e social e o seu caráter constitutivo de organização e significação da realidade” (BRASIL, 2017, p. 62). Dessa forma, a Base conta com a possibilidade de que os sujeitos individuais consigam realizar abstrações universais totalizadoras fora de seu tempo concreto de aprendizagem por meio da proposta de um ensino que não deixa de ser contextualizado, mas ao mesmo tempo é essencialmente interdisciplinar e por isso persegue o desenvolvimento da capacidade de abstrair e perceber, o que pode ser generalizado para contextos mais amplos por meio da criatividade e da imaginação.

A hipótese sobre a dificuldade enfrentada pelos professores com relação ao ensino baseado na integração interdisciplinar do currículo encontra eco em muitos autores, como Vaideanu (2006). Mesmo que a reflexão deste autor seja favorável a que os professores

devam adotar as perspectivas da interdisciplinaridade traçadas pela moderna teoria educacional, seu trabalho fundamenta a ideia de que a opção interdisciplinar pode trazer mais problemas e prejuízos do que o ensino baseado em disciplinas consegue alcançar. Outros veem os “estudos interdisciplinares numa encruzilhada” (KLEINBERG, 2008), e as concepções deste autor servem para fundamentar a hipótese niilista de que os professores não conseguirão obter sucesso em realizar uma integração interdisciplinar do currículo, conforme apontado pela Base.

Na *Crítica do Juízo*, Kant teria estabelecido, segundo Ferris (2003), que quando uma ciência empresta seus princípios para a constituição de outra, a primeira pode ser facilmente esquecida, pois o campo científico emergente reivindica seus próprios direitos sobre o arsenal de conceitos herdados. A alegação kantiana aplica-se à epistemologia moderna no sentido de entender que a construção interdisciplinar se auto-reproduz como uma disciplina, de forma a não sobreviver da maneira como foi gerada, pois ao deslocar para o seu interior os princípios que lhe deram procedência torna-se metodologicamente independente e autônoma. Tal alegação afirma que a interdisciplinaridade é ontologicamente possível, portanto possui as propriedades mais gerais do ser, mas é preciso “reconhece-la fundamentalmente como uma forma de fazer pesquisa” (FERRIS, 2003, p. 1252). Em seu sentido ontológico, a interdisciplinaridade não é, portanto, um conceito propriamente aplicável ao ensino.

A discussão realizada por Szeman (1998) sobre os efeitos da política na interdisciplinaridade aponta que os conceitos a este ponto associados proliferaram na academia nas últimas décadas, muitas vezes de forma contraditória e alimentada por posições, discursos e desejos que estão longe de imporem práticas isentas de definições ilusórias e interesses escusos. “O que quero chamar a atenção é que a interdisciplinaridade é uma prática de contornos acadêmicos substancialmente políticos” (SZEMAN, 1998, p. 2). Segundo o autor, torna-se necessário fazer alegações sobre os limites da política da interdisciplinaridade, o que obviamente não exclui os projetos curriculares a ela associados. Como a BNC está fundamentalmente pautada nos princípios da

interdisciplinaridade, torna-se necessário indagar a que interesses políticos ela atende.

2. DESCONSTRUINDO OS FUNDAMENTOS DA BASE

Entre os agentes intelectuais que, ao refletirem sobre a formação de professores, exprimiram dúvidas céticas e radicais em relação aos fundamentos colocados pela BNCC, destacam-se os membros do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação (FORMACCE), que recentemente assinaram um artigo científico cujas considerações críticas são veementes:

O ‘direito à aprendizagem e ao desenvolvimento’ como palavra de ordem para se argumentar a possibilidade de uma base comum nacional em currículo torna-se um paradoxo criado pelo discurso oficial, quando a diversidade é celebrada pela própria oficialidade educacional brasileira. Acrescente-se a este argumento a necessidade de que num contexto em que a diferença vem sendo pleiteada em diversos cenários da educação, é preciso colocar que o fenômeno da aprendizagem é hoje percebido como um instituinte cultural (in)tensamente valorado [...]. Se é assim, só pelo reconhecimento da heterogeneidade dos contextos e seus movimentos, das culturas em suas irredutíveis e relacionais experiências culturais, que podemos pleitear direitos à aprendizagem. Sabemos que alguns direitos conquistados são transversais a vários segmentos sociais, suas histórias e culturas, mas isso não permite se pensar fazer políticas de currículo hipertrofiando o comum e o nacional para se galgar eficiência, eficácia e direitos. Esse é um agenciamento que traz consigo o perigo da homogeneização como política de sentido para políticas e gestão de currículos. Da nossa perspectiva e da perspectiva da nossa práxis curricular e formativa, é preciso reexistir a essa compulsão ‘conjuntista identitária.’ (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014, p. 1566-1567).

Os pesquisadores do FORMACCE desmascaram em seu artigo a perspectiva política que nutre a construção da identidade nacional proposta pela Base, definida por uma ordem cultural cuja inspiração central é o professor conhecer as sequências de conteúdos para serem ensinados como pautas associadas à didática diretiva. Em geral, afirmam os pesquisadores, este pensamento apresenta uma “relação próxima com a compulsiva vontade de exoterodeterminação ao conceber conhecimentos eleitos como formativos” (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014, p. 1559). A análise marca de forma profunda o trabalho daqueles pesquisadores sobre currículo e formação, que diante dos conhecimentos eleitos como formativos indagam: Mas quem os elege? Para quem? Contra quem? Como?

A tomada de posição a favor de uma hipótese niilista sobre o efeito da política educacional esquematizada pela BNCC segue a pista deixada pelos autores que criticam as soluções fáceis encontradas para as grandes questões curriculares, a todo momento produzidas pelo poder público como resposta aos efeitos da crise na escola. “No momento atual brasileiro, essas questões se apresentam como a de necessidade de uma Base Nacional Comum” (ALVES, 2014, p. 1467). Na interpretação da autora, a BNCC seria uma solução fácil apresentada para resolver o problema da crise de qualidade encontrada no sistema educacional brasileiro, mas essa pseudossolução não consegue responder nem mesmo à mais elementar das questões: o que significa uma BNCC? Diante da diversidade das imagens que se fazem sobre o papel da escola na sociedade contemporânea, seja por decorrência de convicções políticas discordantes, seja por divergências entre grupos de interesses estabelecidos na sociedade, um entendimento consensual sobre o que poderia ser uma BNCC é praticamente impossível. Para os que acreditam serem capazes de chegar a uma resposta satisfatória, a autora apresenta outra questão: precisamos de uma BNCC? Para ela, a necessidade efetiva de uma base comum vem sendo questionada pela maioria dos que estudam currículo no Brasil. Se encontrada, tal necessidade remete ao surgimento do capitalismo em seus primórdios, que precisava de um ensino igual para todos aprenderem apenas a ler, escrever e contar. Modernamente, a base comum passou a

ser defendida como necessária à inclusão escolar das chamadas “minorias” e dos chamados “diferentes”, que historicamente sempre foram excluídos e hoje lutam pelos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Mas é preciso uma Base para fazer isso? Por outro lado, a BNCC não seria uma resposta complexa demais para um problema cuja formulação é simples e prática? Os problemas colocados pela autora parecem tornar temperante concluir que diante de tantas respostas fáceis dadas a perguntas difíceis fica-se sem saber como os docentes devem ser preparados para atuarem no novo cenário educativo.

O problema da má formulação das políticas voltadas para o currículo e a formação de professores são históricos no Brasil, a exemplo da nossa primeira LDB (BRASIL, 1961), inspirada nos programas de ensino revolucionários sonhados pelos pensadores da Escola Nova na primeira metade do século XX. Marchelli (2014) esclarece que os problemas postos atualmente ao campo do currículo e formação não são muito diferentes daqueles encontrados ao longo da segunda metade do século passado, a exemplo do Conselho Federal de Educação (CFE) e dos conselhos estaduais existentes na época entenderem os princípios da liberdade de ensino formulados pela LDB/61 como anuência para “recomendarem apenas os temas sobre a matéria das disciplinas obrigatórias e optativas, deixando para os estabelecimentos escolares e professores a parte mais difícil relacionada à definição dos conteúdos específicos dos programas” (MARCHELLI, 2014, p. 1506). Algo semelhante se passa hoje, quando a Base determina que a escolha dos conteúdos das disciplinas da parte diversificada seja definida pelas escolas segundo suas características locais e regionais. O problema está na condição reconhecidamente limitada que as escolas possuem de conseguir transformar os temas regionais e locais em áreas do conhecimento, disciplinas ou eixos temáticos condizentes com as premissas da concepção curricular a elas proposta pela Base:

Deve-se crescer à parte comum, a **diversificada**, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às

escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização (BRASIL, 2015a, p. 15, grifo do documento).

Na BNCC, as diretrizes são perceptivelmente obscuras quanto aos princípios que os professores deverão adotar para definir os componentes da parte diversificada do currículo e categorizá-los em termos das áreas do conhecimento, disciplinas ou temas transversais interdisciplinares, de forma que na prática essa diversificação parece pouco provável, senão até mesmo complexa demais para ser exequível. Problema semelhante ocorre com a Integração Transversal do Currículo (ITC), associada ao “controle intensificado do conhecimento eleito como formativo, da carreira dos professores e da performance de aprendizagem dos estudantes via avaliações em grande escala, através de uma estruturação com regulação financeira e claras vinculações mercadológicas” (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014, p. 1560). A ITC é conexas ao próprio conceito de globalização: o currículo globalizado e interdisciplinar é uma espécie de “guarda-chuva” que agrupa uma ampla variedade de práticas educacionais propostas às salas de aula “como exemplo significativo do interesse em analisar a forma apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem” (SANTOMÉ, 1998, p. 27). A edição original do texto deste autor é de 1994, pouco antes do multiculturalismo explodir de vez no interior da teoria curricular com um enorme volume de publicações sobre uma gama de temas cujos teores transpostos para o campo da análise crítica da integração interdisciplinar sustentam a visão de que a formação para a cidadania global atende a interesses da ordem econômica internacional escondida sob o manto de uma nova versão do currículo oculto (BROPHY & ALLEMAND, 1991; VEIGA-NETO, 1995, 2008; SZEMAN, 1998; SCHUG & CROSS, 1998; FLEURI, 2001; MOREIRA, 2002, TANAKA, 2002, MOREIRA & CANDAU, 2007; CARR, 2007; KLEINBERG, 2008; GOLDMAN & SCHROTH, 2012).

Algumas crenças falsas comumente assumidas pelas abordagens integradoras são denunciadas por

Schug & Cross (1998), como a de que o currículo integrado eleva o desempenho acadêmico para níveis altíssimos. Na verdade, escrevem os autores, “os benefícios trazidos para os sujeitos dependem de um tempo disponível para a aprendizagem que em geral não compensa os custos do esforço aplicado” (SCHUG; CROSS, 1998, p. 1). Por sua vez, Carr (2007) examina alguns argumentos filosóficos surgidos na abordagem curricular do pós-guerra que se tornaram referências críticas importantes às propostas interdisciplinares de organização integrada do conhecimento que se deram posteriormente. O autor esclarece que muitas destas abordagens não se mostraram tão atraentes quanto pareciam, tendo em conta os casos concretos dos currículos das escolas primária e secundária do Reino Unido, o primeiro fundamentado em uma concepção epistemológica de conhecimento integrado e o outro obedecendo a um *approach* reconhecidamente conservador. Na década dos anos de 1960, o autor esclarece que “o Relatório *Plowden* sobre o currículo das escolas primárias da Inglaterra e Escócia” exerceu uma profunda influência no sistema educacional inglês, mas “o ensino secundário em geral manteve-se resistente e continuou a seguir uma abordagem tradicional” (CARR, 2007, p. 3). Assim, a discussão sobre a forma como o currículo escolar pode ser melhor organizado para uma experiência educativa coerente tornou-se permanente no Reino Unido. Goldman & Schroth (2012) apresentam um estudo crítico sobre as reformas curriculares recentes das escolas de medicina norte-americanas, que têm se empenhado avidamente na integração do conhecimento como princípio para a formação médica. Desenvolveu-se nos EUA uma ampla literatura educacional que analisa como fazer a integração curricular das áreas de conhecimento para dar melhor suporte à preparação dos futuros profissionais. No entanto, essa perspectiva otimista de integração da proposta curricular não ocorre de forma isenta a críticas, pois a mesma não se vê livre de problemas em sua própria concepção. “A maior parte das dificuldades é decorrente de uma falha em reconhecer que a integração é uma estratégia de desenvolvimento curricular e não pode ser um objetivo em si mesma” (GOLDMAN; SCHROTH, 2012, p. 729). Os autores são críticos à ideia de que a integração seja

considerada um fim a alcançar no campo da teoria curricular e propõem que ela deve ser abordada como um subconjunto do amplo processo de desenvolvimento que o campo comporta. Assim, a integração é um meio de desenvolvimento do currículo e não um fim a ser alcançado como objetivo de aprendizagem. Os autores propõem uma pragmática que transforma a integração em um método de elaboração do currículo, composto por três níveis de orientação estratégica. O primeiro nível corresponde ao programa de formação médica como um todo; o segundo nível é definido pelas especificidades das etapas do curso em que a formação se realiza, por exemplo as disciplinas básicas e as especializadas; e, o terceiro nível corresponde às particularidades individuais dos alunos. Brophy & Allemand (1991, p. 66) reiteram o princípio epistemológico de que “o currículo integrado não constitui um fim em si mesmo, mas é um meio para a realização de objetivos educacionais básicos”. Mesmo quando a integração não se mostra necessária, os autores defendem que é desejável fazê-la de forma frequente, em especial quando o conteúdo elaborado a partir de um assunto pode ser usado para enriquecer a aprendizagem de outro, como a arte utilizada no ensino de história por exemplo, ou quando as habilidades aprendidas por um sujeito são utilizadas para trocar ou processar informações aprendidas, como nos debates ou nos relatórios escritos. Mesmo assim, os autores ressaltam que “o decurso de análises por eles realizadas sobre estudos sociais elementares mostraram que muitas sugestões feitas em nome da integração curricular mostraram-se contraproducentes” (BROPHY & ALLEMAND, 1991, p. 66). Muito frequentemente, atividades descritas como formas de integrar estudos sociais com outras disciplinas possuem valor educacional duvidoso, tornando-se tarefas pouco significativas e morosas.

Especificamente em relação à BNCC, será preciso mostrar que uma das suas propostas mais importantes, a desfragmentação motivada pela integração interdisciplinar do currículo, não é suficiente para que o aluno aprenda no sentido de necessariamente se desenvolver globalmente. Como se sabe, a Base apregoa que os componentes curriculares por ela estabelecidos para a Educação Básica visam a uma aprendizagem capaz de

promover o desenvolvimento global do aluno. Assim, “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende” (BRASIL 2017, p. 17) são objetivos precípuos da BNCC. No entanto, a articulação interdisciplinar não pode ser considerada como um fim em si mesmo, mas sim como meio para realizar as aprendizagens, entendendo o processo pedagógico como caminho a ser seguido e o currículo como a luz que revela ao aluno o segredo de aprender a distinguir a pista que ele deve trilhar (SILVA, 2010). A quebra deste sigilo constitui um entrave em relação a praticidade da BNCC para os professores.

3. A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR OCULTA

Segundo Macedo (2014), o professor se transformou em uma espécie de Prometeu moderno que, contrangido por políticas messiânicas, precisa trabalhar individualmente na superação das visões essencialistas e abstratas dos projetos de formação a ele dirigidos. Se o professor não for capaz de entender o mérito das ambivalências e contradições que envolvem o conhecimento imposto como formativo, então ele legitimará os princípios de aprendizagem das políticas curriculares fundadas no solipsismo e na determinação externa de que toda experiência interior e pessoal está voltada exclusivamente para a eficácia e a competição. Como exemplo, o autor chama a atenção para o movimento mundial por bases curriculares comuns nacionais, que “deixam os professores a reboque das decisões sobre os conteúdos dessas bases que, configuradas nas suas simplificações, voltam-se em geral para os professores como dispositivos de composição de avaliações hierarquizantes” (MACEDO, 2014, p. 111). A posição do autor é claramente niilista em referência à determinação política dos princípios de formação de professores decorrentes do lugar comum das bases curriculares nacionais e mesmo que não apareça neste seu trabalho, ele certamente questionará também a validade dos pressupostos recorrentes à integração interdisciplinar do currículo.

Afirmamos que as abordagens sobre as práticas pedagógicas contextualizadas, interdisciplinares, transversais ou integradoras que aparecem na teoria do currículo podem ser classificadas segundo três tipos de fundamentação teórica distintos, tendo como forma de diferenciação a maneira pela qual os autores se posicionam frente ao problema dos objetivos de aprendizagem que os professores são levados a assumir em sua formação. Inicialmente, destacam-se as abordagens crítico-analíticas, que não veem factibilidade na concepção de currículo integrado quando este confunde os fins com os meios na realização das práticas pedagógicas, pois a interdisciplinaridade é um componente do campo epistemológico da ciência, sendo improvável que o sujeito possa aprender mais por meio dela e nula a perspectiva de que, quando posta como um objetivo educacional a ser atingido, ela seja capaz de dar ao aluno as condições necessárias para que ele consiga realizar o pleno acesso aos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Em segundo lugar, tem-se a classe das abordagens acríticas, na qual se enquadram os que acreditam em uma hipótese não niilista de integração interdisciplinar do currículo e assim admitem que se pode formar os professores para torná-los capazes de dominarem estratégias pedagógicas que lhes permitam ampliar os processos cognitivos dos alunos, para que estes aprendam a articular os componentes das áreas do conhecimento e façam dessa aprendizagem um passaporte para o domínio científico e tecnológico do mundo moderno. Em terceiro lugar, destacam-se as abordagens pseudo-críticas, que não obstante muitas vezes compactuem com a fundamentação multicultural crítica do currículo em voga na contemporaneidade, não conseguem identificar que tipo de problemas epistemológicos limitantes e sem solução estão por trás da concepção de integração curricular vista como propósito pedagógico, tanto enquanto meio como fim das aprendizagens.

O trabalho já citado de Macedo E. (2015) é um tipo de apontamento crítico que mostra como as crises decorrentes da intensa mobilidade global têm sido respondidas no campo do currículo por uma ideia de redução de todos como um, o que está longe do efetivo reconhecimento das diferenças. “Em outras pala-

vras, a diferença cultural é aceita no âmbito privado, mas a representação política, o cidadão, segue sendo pensada em termos abstratos” (MACEDO, E., 2015, p. 897). Nesse caso, a interdisciplinaridade como *modus operandi* do currículo integrado que prioriza as diferenças culturais parece falhar ao não reconhecer no indivíduo as suas singularidades concretas, mas sim vê-lo no âmbito de uma coerência globalizante abstrata que é descontextualizada, desnacionalizada e despersonalizada. Na verdade, a integração curricular acaba descaracterizando as diferenças ao invés de promover-las, pois não é possível realizar a igualdade sem que haja alteração, nem é possível incluir o que não é excluído, nem roubar o que não pertence a ninguém. Nas palavras escritas pela autora, esse movimento crítico de ideias aparece como: “Não há sistema de inclusão total que se estabilize sem a exclusão” (LACLAU, 2011, apud MACEDO, E., 2015, p. 904), “sem que um inimigo real ou imaginário seja postulado como aquele que rouba o que nunca tivemos” (ZIZEK, 1990, apud MACEDO, E., 2015, p. 904). Dessa forma, a crítica à face obscura da interdisciplinaridade no currículo integrado aparece de forma latente na abordagem realizada pela autora.

O ponto de vista da maioria dos autores que levantam o problema da teoria interdisciplinar do currículo e a formação docente se enquadra dentro da categoria aqui denominada acrítica. Entre os abundantes trabalhos publicados dentro desta categoria, podem ser destacados: “desenvolvimento de currículo e formação de professores através da interdisciplinaridade globalizada” (DENTITH et al, 2011); “redefinindo o currículo interdisciplinar: um caminho de colaboração e mudanças para a formação de professores do nível secundário” (BULLOCK et al, 2002); “disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade na educação: desafios à formação docente” (FLORENTINO & RODRIGUES, 2015); “currículo e formação de professores em uma perspectiva interdisciplinar” (PEREIRA; CAZEIRO; SANTOS, 2011). Esses exemplos mostram que os trabalhos acríticos sobre a interdisciplinaridade que enfocam simultaneamente os campos do currículo e da formação de professores estão presentes tanto na literatura nacional quanto estrangeira.

Quanto às abordagens pseudo-críticas, elas assumem o contraponto político de que o modo de produção capitalista subjugam as relações sociais por meio de suas crises, mas se esquecem de observar que o objetivo da formação interdisciplinar é efetivamente o *modus operandi* da nova racionalização global do capitalismo. Os *approaches* assim executados encontram-se em geral no campo do multiculturalismo crítico, que vê o currículo como artefato social fabricado no interior das relações dinâmicas e conflituosas que dão ênfase à produção da identidade social. Educação, Currículo e Identidade estão aí intrinsecamente ligados para a reprodução dos conhecimentos que evidenciam o pertencimento das aprendizagens a classes sociais, culturas, etnias, linguagens e credos distintos, numa profusão de saberes que são apresentados ou silenciados conforme os interesses de apropriação e desapropriação dos nichos de origem.

No artigo intitulado “currículo e políticas públicas: reflexões pertinentes aos processos contemporâneos de formação e prática docente no contexto da interdisciplinaridade” (BRASILEIRO, VELANGA & COLARES 2010), os autores dão lugar já no título à presença da interdisciplinaridade como signifiante do campo do currículo e formação de professores. Enfatizando a ideia do currículo multicultural que engloba as representações de grupos sociais e culturas distintas, eles afirmam que:

Esta ideia está disseminada na atualidade e se apresenta, inclusive, nas reformulações curriculares e nas políticas curriculares oficiais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se transpõe para os livros didáticos, entre outras políticas e programas que chegam à escola e que, ainda por falta de uma reflexão maior e mais contundente sobre que tipo de multiculturalismo está se propondo, acabam por ser assimiladas pelos educadores sem o olhar crítico necessário. [...]. Assim sendo, entende-se que a formação inicial e continuada do professor deve contemplar processos educacionais mais amplos e mais críticos, que levem ao entendimento da análise da organização social e a formação das

identidades culturais no interior das relações de poder. O Currículo tem sido historicamente instrumento de reformas, de discursos e práticas conservadoras travestidas de reformistas e mantenedoras das relações de poder das classes dominantes. Cabe aos processos de formação do professor entender e assumir este caminho lógico e ideologizado para superá-lo e buscar nos estudos curriculares, nas teorias sociais e educacionais críticas a saída para fazer valer os direitos sociais dos excluídos e marginalizados, dos discriminados e oprimidos, no interior das instituições de ensino (BRASILEIRO; VELANGA; COLARES (2010, p. 329-30).

A princípio, parece que a crítica à interdisciplinaridade aparecerá de forma explícita no artigo, mas isso não ocorre nem implicitamente. Esquecem-se os autores de que os professores direcionados em sua formação para o entendimento ideológico do currículo como forma de validação dos direitos sociais e não de sua negação, como meio de inclusão e não de marginalização, como elemento de igualdade e não de opressão, certamente terão como caminho para realizar esses propósitos a ideia de integração interdisciplinar como produto final da aprendizagem. Os autores não veem que a visão multicultural é insuficiente para desmascarar a faceta ideológica mais perniciosa do currículo, que camufla à sombra da formação interdisciplinar o produto final da aprendizagem dado como eficiência e competência cientificamente formadas para as relações de classe dentro do capitalismo, que ao negar os direitos sociais reproduz a exclusão e a desigualdade. Fins falsos realizados por meios não revelados, essa é infelizmente a tônica de grande parte dos discursos curriculares multiculturais, aqui denominados de pseudo-críticos por não descobrirem o véu das verdadeiras pretensões ideológicas da interdisciplinaridade.

Um dos pioneiros da crítica à interdisciplinaridade no Brasil é Veiga-Neto (1995, 2008). Segundo o autor, o ambiente pedagógico brasileiro voltou-se durante longo tempo a mexer-se entre os caminhos do denominado “movimento interdisciplinar”, cujo resultado foi em

parte significativo, mas não conseguiu chegar a muito do que dele se esperava. O fracasso é atribuído à falta de profissionais capazes de pensar interdisciplinarmente, pois as inúmeras tentativas de que os cursos de licenciatura formassem professores aptos para desenvolverem e aplicarem esse tipo de pensamento não produziu bons frutos. Assim, o movimento interdisciplinar enfraqueceu-se diante da falta de realização de suas imodestas promessas, bem como perante as lições exíguas que dele se pode tirar, o que conduz o autor a indagar: “afinal, o que havia de errado com o ensino até então bem-organizado em disciplinas?” (VEIGA-NETO, 1995, p. 106). Por espantoso que pareça, o erro está na própria ciência, que é a grande culpada pelo surgimento da interdisciplinaridade.

De qualquer maneira, o que importa aqui é ressaltar que a vertente mais crítica à Ciência tomou como alvo principal a questão da fragmentação cartesiana do objeto a conhecer. Assim, o que parecia haver de errado com os currículos clássicos – até então bem-delimitados, em que cada um sabia **o que e como** devia ensinar - era o fato de que separavam os diferentes saberes entre si (VEIGA-NETO, 1995, p. 108, grifos do autor).

Pode-se inferir das concepções do autor que os ganhos esperados com o movimento interdisciplinar são promessas terapêuticas, pois seu compromisso de transcender em muito o próprio horizonte imediato dos conteúdos ensinados provocaria mudanças que levariam as novas gerações a repensar de forma progressiva e sistemática tanto a ciência como todos os outros saberes. O abandono da disciplinaridade representa muito mais do que uma questão epistemológica, pois ela é também o resultado político de estratégias operadas por agentes que buscam destituir do currículo a acumulação de capitais simbólicos e de reprodução conforme denunciados pela análise bourdiana (BOURDIEU, 1983, apud VEIGA-NETO, 1995, p. 114). Mas a possibilidade de desmontar os efeitos da reprodução do capital simbólico dentro da escola não se mostrou factível pela via do currículo interdisciplinar, pois, segundo

o autor, seu horizonte foi calcado na via de uma pluridisciplinaridade disfarçada.

Essa última observação remete à leitura de que, mesmo diante de uma clara percepção crítica sobre o currículo integrado e a consequente denúncia de sua dissonância interdisciplinar, o autor se vale de posições interpretativas que o conduzem ao campo das abordagens pseudo-críticas. Em determinado momento do artigo, ele revela a crença de que a interdisciplinaridade é efetivamente possível não somente no campo da pesquisa acadêmica, mas também no ensino escolar. Para tanto, esclarece que as estratégias e os poderes da circulação do discurso interdisciplinar trouxeram benefícios efetivos às políticas curriculares no Brasil. Vale-se para isso de uma fundamentação foucaultiana, por meio da qual traça a genealogia do discurso interdisciplinar e procura entender suas epistemes como adventos da possibilidade de que a aproximação entre as disciplinas constitua uma condição historicamente determinada, a qual não se pode evitar (FOUCAULT, 1989, apud VEIGA-NETO, 1995, p. 116). Dessa forma, não é fácil encontrar mesmo entre os bons autores nacionais que se prestam ao assunto uma fronteira absolutamente definida entre as abordagens críticas e pseudo-críticas em relação ao currículo integrado e sua fundamentação interdisciplinar.

Já entre os autores estrangeiros, é mais fácil encontrar posições que procuram se afastar de qualquer concessão feita aos pseudos-criticismos como forma de compreensão analítica do currículo integrado. Assim é que Szeman (1998) afirma categoricamente: “nenhuma disciplina, nenhuma possibilidade de interdisciplinaridade”. Tal ceticismo tem sua razão de ser no fato de que:

Como é o caso de tantos outros conceitos que proliferaram na academia nas últimas décadas, a interdisciplinaridade é o nome de um conjunto de projetos muitas vezes contraditórios, posições, discursos e desejos. Tal como em relação aos conceitos de ‘pós-modernismo’ e ‘pós-colonialismo’, seria um erro definir a interdisciplinaridade de uma vez por todas sem realizar um esforço para obter em algum momento uma compreensão do signi-

ficado de sua essência, que de repente fizesse todos os variados usos do termo mais claros e menos confusos (SZEMAN, 1998, p. 1).

Dessa forma, é importante não tratar a interdisciplinaridade como uma condição epistemológica que sucedeu naturalmente o mito da disciplinaridade quando a separação e o isolamento dos conhecimentos científicos colocaram em colapso os próprios fundamentos da ciência na pós-modernidade. O autor chama a atenção para o fato de que a interdisciplinaridade é uma prática científica que antes de tudo é política, atendendo a “partes interessadas” envolvidas na construção de conhecimentos acadêmicos que precisam transgredir suas fronteiras para a aquisição de novos capitais simbólicos. O trabalho interdisciplinar produz seus enunciados, portanto, a partir de um jogo político de linguagem cuja retórica promete uma nova forma de conhecimento, capaz de corrigir os erros e os limites das práticas disciplinares desgastadas. Mas tal como está a fazer com as práticas disciplinares hoje, ela encontra-se fadada a ser varrida do horizonte epistemológico no futuro, por não estar cumprindo verdadeiramente as promessões que anunciou. Sem adotar qualquer restrição ao pensamento crítico, o autor condena a interdisciplinaridade aos limites de uma retórica baseada no desejo de falar do nada para ver o mundo não como um ser humano, mas com os olhos de Deus. O anseio de ser interdisciplinar é o mesmo que Richard Rorty identificou no desejo subjacente da filosofia: “tornar-se ‘mais do que meramente humano’ para ‘fugir da humanidade’ e ‘encontrar uma forma de reduzir todos os conhecimentos possíveis em apenas um’” (RORTY, 1980, apud SZEMAN, 1998, p. 2). Assim, ser interdisciplinar é humanamente impossível, pois esse desejo não é realizável em termos epistemológicos, realidade esta que a crítica por si mesma torna inteligível e significativa (BOSA, 2011). A supressão das linhas autoritárias que separam os limites disciplinares irá produzir novas linhas e novas autoridades, “pois o impulso de ser interdisciplinar que visa nos libertar dos estreitos guetos do conhecimento está construindo algo ainda mais poderoso, que aprisionará nossos conhecimentos em porões desconhecidos da academia” (FISH, 1989,

apud SZEMAN, 1998, p. 2). A preleção nestes termos sem concessão enunciada corresponde ao discurso propriamente dito que constitui a crítica anti-interdisciplinar da contemporaneidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por força das estreitas relações entre o currículo da Educação Básica e o sistema de formação de professores em prática no Brasil, a BNCC impactará de maneira marcante os cursos de licenciatura, que de fato precisam encontrar urgentemente novos rumos para se organizarem. O princípio da desfragmentação e tratamento interdisciplinar do conhecimento é apresentado de forma precípua na Base e passa a ser colocado às políticas de formação como parte integrante dos procedimentos que devem ser adotados para a gestão dos programas, planejamento, processos de avaliação e regulação das instituições formadoras. No entanto, conforme o presente artigo pretendeu demonstrar, a concepção de integração transversal interdisciplinar do currículo encontra-se atualmente sob o crivo de críticas rigorosas, resultantes de investigações no campo educacional que têm produzido resultados concisos e proeminentes, entre os quais espera-se que os aqui apresentados possam ser considerados relevantes para a reflexão sobre o problema estudado.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela. Discussão sobre currículo é anterior à proposta da Base. Brasília, Ministério da Educação, 07 de março de 2016. Entrevista concedida ao Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=34521>>. Acesso em: 25 mar. 2016.
- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 16 abr. 2014.
- BOSA, Bastlen. The paradoxes of interdisciplinarity: the Annals, between History and the Social Sciences. *Historia crítica*, Bogotá, n° 45, p. 160-183, septiembre/diciembre 2011. Disponível em: <<http://www-periodicos-capes-gov-br.ez20.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2016.
- BOURDIEU, P. O campo científico, 1983. In VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. In TOZZI, Devanil Aparecido et al (Orgs). *Currículo, conhecimento e Sociedade*. São Paulo: FDE, 1995. p. 105-119. p. 114.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016: dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 5, 10 maio 2016b.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Primeira versão. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 11 mar. 2016.
- BRASIL. Resolução MEC/CNE nº 2, de 1º de julho de 2015. 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. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.
- BRASIL. Lei 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, Edição Extra 26 jun. 2014.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 abr. 2016.
- BRASIL. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 / Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp-001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 abr. 2016.
- BRASIL. Resolução MEC/CNE 04/2010, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educa-

ção Básica. Brasília, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: **Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 01 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.pf.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em: 14 set. 2014.

BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo; VELANGA, Carmen Tereza; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Currículo e políticas públicas: reflexões pertinentes aos processos contemporâneos de formação e prática docente no contexto da interdisciplinaridade. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, p. 324-336, mar./set. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BROPHY, Jere; ALLEMAND, Janet. A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea. **Educational Leadership**, Vol. 49, nº 2, p. 66, Oct. 1991. Disponível em: <<http://www.periodicos-capes.gov.br/ez20.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

BULLOCK, Patricia et al. Redefining Interdisciplinary Curriculum: A Journey of Collaboration and Change in Secondary Teacher Education. **Interchange**, Vol. 33, nº 2, p. 159-182, Jun. 2002. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br/ez20.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

CARR, David. Towards an Educationally Meaningful Curriculum: Epistemic Holism and Knowledge Integration Revisited. **British journal of educational studies**, Vol. 55, nº 1, p. 3 - 20, Mar. 2007. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br/ez20.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

DENTITH, Audrey M. et al. Developing globalized teacher education curriculum through interdisciplinarity. **Curriculum & Teaching Dialogue**, Vol. 13, nº 1/2, p. 77-92, Jan. 2011. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br/ez20.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

FERRIS, David S. Post-Modern Interdisciplinarity: Kant, Diderot and the Encyclopedic Project. **MLN**, Vol. 118, nº 5, Comparative Literature Issue, p. 1251-1277, Dec. 2003. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3251864>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

FISH, Stanley. "Being Interdisciplinary Is So Very Hard to Do, 1989." There's No Such Thing as Free Speech, and It's a Good Thing, Too. In 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: <<http://link.periodicos.capes.gov.br/ez20.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 11 abr. 2016. p. 2.

FLORENTINO, José Augusto Ayres; RODRIGUES, Léo Peixoto. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade na educação: desafios à formação docente. **Educação Por Escrito**, vol. 6, nº 1, p. 54 -67, Jan. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos-capes.gov.br/ez20.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir, 1989. In VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. In TOZZI, Devanil Aparecido et al (Orgs). **Currículo, conhecimento e Sociedade**. São Paulo: FDE, 1995. p. 105-119. p. 116.

GOLDMAN, Ellen; SCHROTH, W. Scott. Deconstructing Integration: A Framework for the Rational Application of Integration as a Guiding Curricular Strategy. **Academic medicine**, Vol. 87, nº 6, p.729-34, June 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos-capes.gov.br/ez20.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2ª Ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KLEINBERG, Ethan. Interdisciplinary Studies at a Crossroads. **Liberal Education**, Washington, DC, vol. 94, nº 1, 2008, p. 6-11. Disponível em: <<http://www.periodicos-capes.gov.br/ez20.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

LACLAU, E. Emancipação e diferença, 2011. In MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out./dez. 2015a. p. 904. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

LAKATOS, Imre. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. In LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan (Org.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1979, p. 109-243.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculo->

- semfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014
- MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo, formação e trabalho docente: uma pesquisa-formação colaborativa realizada com professores do SINPRO-BA. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 15, nº 39, p. 106-116, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1769>>. Acesso em: 13 mar. 2016.
- MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Claudia Orlando; GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de Base Comum Nacional e à vontade de exoterodeterminação da formação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, nº 3, p.1556 – 1569, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21668>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, nº 03, p. 1480 – 1511, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 16 abr. 2016.
- MERCADANTE, Aloizio. Seminário Base Nacional Comum Curricular em ação: Formação de atores nacionais. Ministério da Educação, Brasília, 23 de fevereiro de 2016. Depoimento apresentado na abertura do evento. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/29-02-2016-10-48-undime-participa-de-seminario-para-discutir-a-base-nacional-comum-curricular-em-brasilia>>. Acesso em: 26 mar. 2016.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*, vol. 23, nº 79, p. 15-38, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302002000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 abr. 2016.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2012/09/INDAGA%C3%87%C3%95ES-SOBRE-CURR%C3%8DCULO_Curr%C3%ADculo-Conhecimento-e-Cultura.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2016.
- PEREIRA, Carolina Arantes; CAZEIRO, Ana Claudia Martins; SANTOS, Letícia Leal. Currículo e formação de professores em uma perspectiva interdisciplinar. *ECCOM*, v. 2, n. 4, p. 83 - 90, jul/dez 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/viewFile/445/293>>. Acesso em: 23 abr. 2016.
- RIBEIRO, Renato Janine. Apresentando a Base. In BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Primeira versão. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 11 mar. 2016. p. 2.
- RORTY, Richard. Philosophy and the Mirror of Nature, 1980. In 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: <<http://link.periodicos.capes.gov.br/ez20.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 11 abr. 2016.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SCHUG, Mark C.; CROSS, Beverly. The dark side of curriculum integration in social studies. *Social Studies*, vol. 89, nº 2, p. 54-57, Mar. 1998. Disponível em: <<http://web.a-ebshost-com.ez20.periodicos.capes.gov.br/ehost/delivery?>>. Acesso em: 18 abr. 2016.
- 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: <<http://link.periodicos.capes.gov.br/ez20.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 11 abr. 2016.
- TANAKA, Greg. Higher Education's Self-Reflexive Turn: Toward an Intercultural Theory of Student Development. *The Journal of Higher Education*, Ohio State University Press, Vol. 73, Nº. 2, p. 263-296, Mar. - Apr. 2002. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1558412>>. Acesso em: 22 jun. 2014.
- UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990.
- UNESCO. *Fórum Mundial de Educação*. Quadro de ação mundial de educação para todos. Comissão Nacional de Educação para todos. Dakar: UNESCO, 2000.
- UNESCO. *UNESCO no Brasil: consolidando compromissos*. Brasília: UNESCO, 2004.
- UNESCO. *Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008*. Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta? Brasília, DF: UNESCO, 2008.
- VAIDEANU, Georges. A interdisciplinaridade no ensino: esboço de uma síntese. In POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique Manuel; LEVY, Teresa; (Org.). *Interdisciplinaridade: ontologia*. Porto: Campo das Letras, 2006. p. 161-175.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. *Livros...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. In TOZZI, Devanil Aparecido et al (Orgs). **Currículo, conhecimento e Sociedade**. São Paulo: FDE, 1995. p. 105-119.

ZIZEK, Slavoj. Eastern Europe's republics of Gilead, 1990. In MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n°. 133, p. 891-908, out./dez. 2015a. p. 904. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

O AUTOR

Paulo Sergio Marchelli é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, é professor do Departamento de Educação do Campus Professor Alberto Carvalho e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Desenvolve pesquisa de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vinculado à linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”. E-mail para contato: paulomarchelli@hotmail.com.