

FLEXIBILIDADE CURRICULAR E CONTEXTUALIZAÇÃO DE SABERES: A INTERDISCIPLINARIDADE NA BNCC (2018)

Buena Bruna Araujo Macêdo¹
Julie Idália Araujo Macêdo²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo levantar discussões sobre as possíveis referências a flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade presentes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). Para alcançar o objetivo proposto é realizada uma análise atenta do documento para identificar as recomendações acerca da flexibilidade curricular, contextualização e interdisciplinaridade. A pesquisa alicerça-se na utilização da abordagem qualitativa em educação (Bogdan; Biklen, 1994), referenciada pelo aporte teórico-metodológico da pesquisa exploratória e descritiva conforme abordada por Gil (2002). A análise do *corpus* de informações foi orientada pela estratégia de análise de conteúdo (Bardin, 2011) mediante três etapas: em primeiro lugar a pré-análise; depois a exploração do material coletado; e em último lugar, o tratamento das informações obtidas, a inferência e a interpretação. Em relação ao aspecto conceitual recorre-se as contribuições dos seguintes autores: Morin (2000); Japiassu (1976); Freire (1996); Santomé (1998); Lück (2007), Zabala (2002); Gadotti (1999); Fazenda (2005; 2008; 2015) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). Com o estudo, verificou-se a importância de uma visão crítica sobre a necessidade de desenvolver ações interdisciplinares, através do diálogo entre as disciplinas; que promovam um ensino contextualizado, com a problematização das condições sociais, históricas e políticas; e uma postura flexível, aberta as mudanças para a que a Educação Básica contribua para formação de cidadãos críticos, reflexivos e éticos.

Palavras-chave: BNCC, Interdisciplinaridade, Contextualização, Flexibilidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo levantar discussões sobre as possíveis referências a flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade presentes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). A BNCC foi implementada com a intencionalidade de melhorar a qualidade da educação oferecida no Brasil.

A elaboração da BNCC (Brasil, 2018) está prevista na Constituição Federal (Brasil, 1988) em seu artigo 210 “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores

¹Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (GEOPROF) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, buenabruna@yahoo.com.br

²Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, juliidalia@yahoo.com.br

culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propunha em seu Art 26 que: “[...] 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). Além disso, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que instituiu o Plano Nacional da Educação cita a BNCC como estratégia para o cumprimento das metas 2, 3 e 7. Nesse contexto a preocupação de estabelecer um currículo mínimo para a Educação Básica brasileira era uma proposta antiga e atenta as necessidades formativas dos cidadãos brasileiros.

Para alcançar os objetivos do estudo, a pesquisa alicerça-se em uma abordagem qualitativa em educação (Bogdan; Biklen, 1994). Bogdan e Biklen (1994) destaca as cinco características definidoras da pesquisa de natureza qualitativa:

[...] na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. [...] 2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números. [...] 3. Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...] 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47-50).

O estudo em pauta assume a postura metodológica de natureza qualitativa centrada na pesquisa exploratória e descritiva (Gil, 2002). Conforme Gil (2002) a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito e o viés descritivo assume o objetivo de descrever as características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. A fonte da pesquisa é basicamente bibliográfica e documental, o que contribuiu para a construção do *corpus* teórico a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). A técnica adotada para análise de dados, é respaldada por Bardin (2011), o que gerou a análise de conteúdo em torno dos temas: flexibilidade e contextualização.

Portanto, o artigo apresenta esta introdução de modo a situar o leitor acerca do tema; da problemática, o objetivo do estudo, a metodologia adotada; posteriormente tem-se os resultados e discussões; e por fim, as considerações finais e referências.

ASPECTO CONCEITUAL: CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE

Silva (2005) ressalta que “[...] o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (Silva, 2005, p.15). O referido autor ressalta “[...] o currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. Ao expressar a relação de currículo como questão de identidade ou de subjetividade, Silva (2005) fundamenta seu posicionamento expressando que,

[...] no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo (Silva, 2005, p. 15 - 16)

Além disso, na explanação realizada por Silva (2005) as teorias do currículo são classificadas em três grupos, de acordo com os conceitos que enfatizam, a saber: 1) Teorias Tradicionais; (2) Teorias Críticas; (3) Teorias pós-críticas. As teorias do currículo (tradicional, crítica e pós-crítica) são complementadas pelas diferentes formas de organização curricular (disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar); das quais, enfatiza-se a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade propõe a construção de conhecimentos inter-relacionados, por exemplo, para resolução de problemas. Luck (2007) afirmou que a interdisciplinaridade é uma ideia-força que embora não seja recente, agora se manifesta a partir de enriquecimento conceitual e da consciência cada vez mais clara da fragmentação criada e enfrentada pelo homem em geral e pelos educadores, em especial, em seu dia-a-dia. Para isso, percebemos a suma importância do diálogo nesse processo:

[...] dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e o dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (Freire, 1996, p. 83).

A interdisciplinaridade implícita na pedagogia e obras de Paulo Freire e o diálogo é uma categoria fundante do pensamento freireano. Em relação ao aspecto conceitual da interdisciplinaridade recorre-se as contribuições dos seguintes autores: Morin (2000); Japiassu (1976); Santomé (1998); Zabala (2002); Gadotti (1999) e Fazenda (2015).

Para Japiassu (1976) a interdisciplinaridade é comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico pela noção de finalidade; o autor aponta que a interdisciplinaridade se dá pela intensa troca entre especialistas e integração das disciplinas em um mesmo projeto. Japiassu (1976) afirma que:

[...] nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber (Japiassu, 1976, p. 75).

Zabala (2002) esclarece que a interdisciplinaridade pode ser entendida como “[...] a interação entre duas ou mais disciplinas, que podem implicar transferência de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar” (Zabala, 2002, p. 33). Fazenda (2015) ressalta como o conceito de interdisciplinaridade não anula a existência das disciplinas: “[...] o conceito de interdisciplinaridade como ensaiamos em todos nossos escritos desde 1979 e agora aprofundamos encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidos” (Fazenda, 2015, p. 12). A autora vai mais além ao afirmar que uma pesquisa interdisciplinar só é possível “[...] onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto” (Fazenda, 2015, p. 13). A necessária atenção ao propor as chamadas práticas pedagógicas dentro da vertente interdisciplinar:

[...] a grande contradição que Ivani Fazenda descobriu em seus estudos sobre ensino interdisciplinar no Brasil está na indiscriminada proliferação de práticas intuitivas. No Brasil, assim como nos Estados Unidos e na Europa, o número de projetos educacionais com a palavra "interdisciplinar" em seus títulos tem crescido dramaticamente. No entanto, muitos surgem como intuição ou modismo, sem regras ou intenções claras (Klein, 1998, p.119).

Segundo Piaget (1973), a interdisciplinaridade é uma forma de pensar, o seu enfoque epistemológico propunha a interdisciplinaridade como a possibilidade de intercâmbio mútuo e a integração recíproca entre várias ciências. Gadotti (1999) realça que a interdisciplinaridade se desenvolve na segunda metade do século XX, com o

intuito de superar a fragmentação e a especialização do conhecimento, em combate a tendência positivista do início da modernidade. Para o entendimento de Gadotti (1999),

[...] a interdisciplinaridade, como questão gnosiológica, surgiu no final do século passado, pela necessidade de dar uma resposta à fragmentação causada por uma epistemologia de cunho positivista. As ciências haviam-se dividido em muitos ramos e a interdisciplinaridade restabelecia, pelo menos, um diálogo entre elas (Gadotti, 1999, p. 1).

A organização curricular que isola as disciplinas, deixando-as sem conexão, impede a compreensão do conhecimento integrado e, por consequência, impede a uma percepção totalizante da realidade.

Entende-se que a proposta interdisciplinar deve ser ultrapassada pelo horizonte da transdisciplinaridade, em busca do pensamento sistêmico e complexo. Morin (2000) ressalta que os avanços disciplinares das ciências, “[...] não trouxeram apenas vantagens da divisão do trabalho, trouxeram também os inconvenientes da hiperespecialização, do parcelamento e da fragmentação do saber” (Morin, 2000, p.111). O pensador enfatiza que é necessária uma reforma do pensamento, e realça a urgência acerca da necessidade de assumir que os saberes devem ser compreendidos de modo global, dialógico e interligado, evitando as fragmentações inerentes a divisão disciplinar institucionalizada na educação. Por fim, destaca-se que a flexibilidade e a contextualização são aliados da proposta interdisciplinar para os currículos escolares.

FLEXIBILIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA BNCC (2018)

É perceptível a complementaridade entre os documentos que constituem os marcos legais da BNCC e, ao mesmo tempo, uma reinterpretação das legislações anteriores, de modo a responder às demandas da educação:

[...] 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 (Brasil, 2018, p. 16)

A BNCC (Brasil, 2018) busca promover o envolvimento das famílias, da comunidade e dos professores, com o apoio dos estados federados. Nesse sentido, o documento aponta para processos participativos da família e da comunidade; e o funcionamento do regime de colaboração. De acordo com a Base Nacional Comum

Curricular (Brasil, 2018) dentre as competências gerais da Educação Básica está “[...] 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. 10). É notável o chamamento para a flexibilidade na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) começando pelas competências gerais da Educação Básica.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018) são 8 (oito) as competências específicas de Ciências da natureza para o Ensino Fundamental, dentre elas, 1 (uma) das competências destaca a necessidade de flexibilização:

[...] 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).

Infere-se que o aprendizado das Ciências da Natureza se reverta em atitudes com base em princípios éticos e sustentáveis. Dentre as competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental está “[...] agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018, p. 366). A flexibilidade é explicitamente mencionada no Ensino Fundamental estando sinalizada no ensino de Ciências da natureza e na Geografia se fazendo presente na proposta para a formação de um cidadão consciente com sua responsabilidade e apto a agir de acordo com as demandas.

A Lei nº 13.415/17, oriunda da Medida Provisória nº 746/2016, alterou dispositivos da LDB, que remete ao currículo do Ensino Médio. Conforme demonstrado nos documentos que regulamentam a reforma do currículo do Ensino Médio e que alteraram o Art. 36 da LDB, observa-se que o currículo dessa etapa será dividido em duas partes, uma relacionada à BNCC (Brasil, 2018) e outra aos itinerários formativos:

[...] na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (Brasil, 2018, p. 468).

No documento está previsto para o Ensino Médio a preparação básica para o trabalho e a cidadania:

[...] o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Brasil, 2018, p. 465-466).

Além disso, segundo a BNCC (Brasil, 2018) os arranjos curriculares possibilitam, através da flexibilização, escolhas que podem focar em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou a integração de diferentes áreas que podem compor um itinerário. Como justificativa para implantação do Novo Ensino Médio defende-se a nova estrutura curricular e é proposta a criação dos itinerários formativos:

[...] essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos⁵⁵, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2018, p. 468).

O novo Ensino Médio aumentou a jornada escolar, mas a obrigatoriedade foi reduzida a apenas três disciplinas – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática – além de introduzir estudos e práticas em substituição às disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, enfatizando o ensino em competências e habilidades. Para implementar a interdisciplinaridade são essenciais a flexibilidade na organização curricular e a construção de projetos pedagógicos com base em situações concretas, conforme propõe a BNCC (Brasil, 2018) para o Ensino Médio:

[...] que a organização curricular a ser adotada – áreas, inter áreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações

existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011) (Brasil, 2018, p. 479).

Dentre as cinco competências específicas da Matemática para o Ensino Médio na BNCC, destacamos uma que faz menção a flexibilidade: “[...] compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas” (Brasil, 2018, p. 531). A flexibilidade é frequente no tocante ao Ensino Médio.

No tocante a abordagem da contextualização na BNCC (Brasil, 2018) diferentes passagens que ela é mencionada no referido documento:

[...] em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (Brasil, 2018, p.11).

A BNCC (Brasil, 2018) menciona a necessidade da contextualização e das disciplinas específicas:

[...] a organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas) (Brasil, 2018, p. 32).

Na área das linguagens do Ensino Fundamental é previsto novas categorias organizadoras do currículo de Língua Portuguesa:

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

A BNCC (Brasil, 2018) recomenda alguns campos de atuação, para organizar as práticas de linguagem no Ensino Básico, dividindo-os em segmentos. A área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. No tocante a História do Ensino

Fundamental: “[...] os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento” (Brasil, 2018, p. 398). De modo complementar destaca: “[...] a contextualização é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico. Com base em níveis variados de exigência, das operações mais simples às mais elaboradas, os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar” (Brasil, 2018, p. 399). Em suma:

[...] se a ênfase no Ensino Fundamental – Anos Iniciais está na compreensão do tempo e do espaço, no sentido de pertencimento a uma comunidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais a dimensão espacial e temporal vincula-se à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas. Propõe-se, assim, o desenvolvimento de habilidades com um maior número de variáveis, tais como contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções (Brasil, 2018, p. 417).

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. O aluno deve ter acesso ao conhecimento já produzido sobre essas quatro linguagens e ser conduzido a relacionar com suas vivências e realidade:

[...] os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura (Brasil, 2018, p. 193).

No âmbito do ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio, a BNCC (Brasil, 2018) ressalta que os novos letramentos se tornam base teórica fundamental para os estudos e práticas de ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio, já que eles englobam o desenvolvimento crítico do estudante nas diferentes áreas do conhecimento, como pode ser confirmado pelo seguinte:

[...] no Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional (Brasil, 2018, p. 484).

Ressalta-se que a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, de acordo com a BNCC deve dar margem à contextualização social, ambiental e histórica do conhecimento, bem como à linguagem científica:

[...] é importante destacar que aprender Ciências da Natureza vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais. Nessa perspectiva, a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – por meio de um olhar articulado da Biologia, da Física e da Química – define competências e habilidades que permitem a ampliação e a sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental no que se refere: aos conhecimentos conceituais da área; à contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da Natureza (Brasil, 2018, p. 547)...

A BNCC (Brasil, 2018) apresenta para as Ciências da natureza e suas tecnologias Ensino Médio abordagens de aspecto sócio-históricos no ensino:

[...] na mesma direção, a contextualização histórica não se ocupa apenas da menção a nomes de cientistas e a datas da história da Ciência, mas de apresentar os conhecimentos científicos como construções socialmente produzidas, com seus impasses e contradições, influenciando e sendo influenciadas por condições políticas, econômicas, tecnológicas, ambientais e sociais de cada local, época e cultura (Brasil, 2018, p. 550).

O texto destaca que é proposta na BNCC (Brasil, 2018) a discussão do papel do conhecimento científico e tecnológico na organização da sociedade e nas discussões sobre o meio ambiente. O documento realça uma preocupação em articular ciência, tecnologia e sociedade:

[...] a contextualização social, histórica e cultural da ciência e da tecnologia é fundamental para que elas sejam compreendidas como empreendimentos humanos e sociais. Na BNCC, portanto, propõe-se também discutir o papel do conhecimento científico e tecnológico na organização social, nas questões ambientais, na saúde humana e na formação cultural, ou seja, analisar as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (Brasil, 2018, p. 549).

É notável que a BNCC (Brasil, 2018) enaltece a Ciência como um processo em permanente construção e menciona a necessidade de não restringir a contextualização a simples ilustração de aspectos históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo, verificou-se as menções acerca da flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Ressalta-se a importância de uma visão crítica sobre a necessidade de desenvolver ações interdisciplinares, através do diálogo entre as disciplinas; que promovam um ensino contextualizado, com a problematização das condições sociais, históricas e políticas; e uma postura flexível, aberta as mudanças para a que a Educação Básica contribua para

formação de cidadãos críticos, reflexivos e éticos. Em linhas gerais, destaca-se que a flexibilidade é sinalizada de modo recorrente no tocante ao Ensino Médio e a contextualização é um elemento sinalizado na BNCC fortemente no tocante ao Ensino Fundamental. Portanto, ao realizar a análise de um documento como a BNCC é preciso compreender sua articulação com outras políticas educacionais para que se possa ter uma ideia contextualizada, flexível e interdisciplinar do seu papel na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: didática e prática de ensino. In: GEPI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade. Interdisciplinaridade. v. 1, n. 6, especial. São Paulo: PUCSP, 2015, p. 9-17.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade**: atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

KLEIN, J. T. **Ensino interdisciplinar**: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivanir (Org.). Didática e interdisciplinaridade. São Paulo: Papyrus, 1998. Cap. 6, p. 109-132.

LUCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar**: Fundamentos Teóricos – Metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: UNESCO, 2000.

PIAGET, J. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Lisboa: Bertrand, 1973.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.