

BNCC EM CENÁRIOS ATUAIS:

CURRÍCULO, ENSINO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Micheli Bordoli Amestoy
Ivanio Folmer
Gabriella Eldereti Machado

ARCO
EDITORES ● ● ●

**BNCC EM CENÁRIOS ATUAIS:
CURRÍCULO, ENSINO E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Organizadores:

Micheli Bordoli Amestoy

Ivanio Folmer

Gabriella Eldereti Machado

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

BNCC em cenários atuais [livro eletrônico] :
currículo, ensino e a formação docente /
organização Micheli Bordoli Amestoy , Ivanio
Folmer , Gabriella Eldereti Machado. -- 1. ed.
-- Santa Maria, RS
: Arco Editores, 2021.
PDF

ISBN 978-65-00-15431-3

1. BNCC - Base Nacional Comum Curricular 2.
Educação 3. Políticas públicas de educação 4.
Professores - Formação profissional I. Amestoy,
Micheli Bordoli. II. Folmer, Ivanio. III. Machado,
Gabriella Eldereti.

21-54011

CDD-375.001

Índices para catálogo sistemático:

1. Base Nacional Comum Curricular : Educação 375.001

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI DO LIVRO:

10.42309/978-65-00-15431-3

1.ª Edição - Copyright© 2020 dos autores.

Revisão: Arco Editores

CONSELHO EDITORIAL

Msc. Ivanio Folmer
Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/2379707211288456>

Msc. Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/5628308415823159>

Msc. Jesica Wendy Beltrán
UFCE- Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Dra. Fabiane dos Santos Ramos
Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de
Oliveira Brito
UAL -Lisboa- Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Msc. Rodrigo de Moraes Borges
Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/4696236455119397>

Dra. Alessandra Regina Müller Germani
Universidade da Fronteira Sul
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Dra. Micheli Bordoli Amestoy
Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/7865042624189677>

Esp. Thais de Melo Amaral Machado
Universidade Federal de Viçosa
<http://lattes.cnpq.br/2592090131289979>

Dr. Everton Bandeira Martins
Universidade da Fronteira Sul
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Cássio Rodrigo Aguiar
Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/5541624029364072>

Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa
Universidade Franciscana
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Dr. Pedro Henrique Witches
Universidade Federal do Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Msc. Luiza Carbunck Godoi
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul
<http://lattes.cnpq.br/4447866451051627>

Msc. Alberto Barreto Goerch
Universidade Franciscana
<http://lattes.cnpq.br/7845816473131059>

Dr. Mateus Henrique Köhler
Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Msc. Yosani Morales Martínez
Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/3656123692269129>

Msc. Alisson Galvão Flores
Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/1218196537137303>

Dra. Liziany Müller Medeiros
Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Dr. Camilo Darsie de Souza
Universidade de Santa Cruz do Sul
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414792>

Murilo Vasconcelos Machado
PUC- Pelotas/RS
<http://lattes.cnpq.br/6068181035043197>

Msc. Sara Beatriz Eckert Huppes
SEDUC/RS- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/3412482515928321>

Msc. João Felipe Llehmen
Universidade de Santa Cruz do Sul
<http://lattes.cnpq.br/9018174122542310>

Dra. Maria Cristina Rigão Iop
Universidade de Santa Cruz do Sul
<http://lattes.cnpq.br/8028841762393298>

Msc. Claudionei Lucimar Gengnagel
Universidade de Passo Fundo
<http://lattes.cnpq.br/3676481979050032>

Fagner Fernandes Stasiaki
Universidade Regional Integrada do Alto
Uruguai e das Missões
<http://lattes.cnpq.br/0614691997654146>

Msc. Sandi Mumbach
Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/0222637186466933>

Dr. Leonardo Bigolin Jantsch
Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Esp. Ana Paula Visintainer Coelho
Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/0410723770403484>

Dr. Leandro Antônio dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dra. Aline Ferreira Paim
Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/5813893425276768>

Dr. Rafael Nogueira Furtado
Universidade Federal de Juiz de Fora
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Msc. Itagiane Jost
IFFar - São Vicente do Sul/RS
<http://lattes.cnpq.br/7751407219167290>

Msc. Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle
<http://lattes.cnpq.br/2627205889047749>

Msc. Flávio Cezar dos Santos
SMEDSC- Chapecó/sc
<http://lattes.cnpq.br/4711802547326257>

Dra. Angelita Zimmermann
Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Msc. Gabriel de Oliveira Soares
Universidade Franciscana
<http://lattes.cnpq.br/5182622667860285>

Msc. Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia
<http://lattes.cnpq.br/5123270216969087>

Dr. Dioni Paulo Pastorio
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Esp. Dennis Soares Leite
Universidade Federal de São Carlos
<http://lattes.cnpq.br/4205979645558904>

Msc. Juliane Paprosqui Marchi da Silva

Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/4553161791704500>

Dra. Francielle Benini Agne Tybusch
Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

Msc. Martiéli de Souza Rodrigues
Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/1460690648891778>

Msc. Taciana Uecker
Universidade Federal de Santa Maria
<http://lattes.cnpq.br/905044553522704>

APRESENTAÇÃO

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] (SILVA, 2016, p.150)¹

O currículo tem ocupado lugar de destaque na agenda nacional dada às discussões e debates que envolvem a elaboração e a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso porque, as políticas de currículo têm campo fértil para intensas disputas nas quais protagonizam na política educacional nacional importante papel nos cenários econômicos, culturais, sociais e políticos.

No contemporâneo, a BNCC para além de um tema emergente, ela é reconhecida como um instrumento de política educacional, que compõe um projeto de nação. Esse motivo despertou em nós interesse em organizar uma compilação de textos, discussões, diálogos, experiências, vozes coletivas e partilhadas que juntas compõem a obra: **BNCC EM CENÁRIOS ATUAIS: CURRÍCULO, ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**.

Dispomos nessa primeira edição do livro textos com temáticas entrelaçadas ao currículo escolar e a BNCC, perpassando por abordagens no ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior. Além disso, endossam as páginas dessa obra textos que abordam questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, a prática pedagógica, a formação inicial e continuada de professores e ao posicionamento da comunidade acadêmica frente à produção textual da BNCC.

As boas vindas são dadas pelo Capítulo I, **“A formação continuada de professores da educação básica no contexto de implementação da BNCC”** dos autores Renata H. P. Pucci e Thiago Antunes-Souza, o qual retrata um estudo de natureza teórica, desenvolvido por meio de leitura crítica daqueles documentos normativos que trazem a formação de professores no contexto da BNCC à luz da revisão bibliográfica realizada e dos referenciais do campo de pesquisa da formação de professores. Portanto, as discussões tecidas estão organizadas em quatro eixos: a) um diálogo com as abordagens técnica, prática e crítica; b) a apresentação da BNCC e ações que derivam dela; c) a BNCC e a formação de professores: discutindo o lócus da formação; d) a formação continuada na BNCC em diálogo: investimento formativo, autonomia, teoria x prática.

O capítulo II **“OBMEP no contexto da BNCC: aprendizagem em foco”**, de Jaqueline Miranda Pinto e Janine Dorneles Pereira constrói uma reflexão sobre a contribuição da OBMEP para a aprendizagem dos alunos e sua relação com os conteúdos curriculares. A OBMEP caracteriza um estímulo para que os estudantes se dediquem mais ao estudo da Matemática? Alunos, professores e gestores de uma escola pública estadual do município de São Gabriel/RS, foram questionados sobre

¹ Silva, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 156 p.

a participação na OBMEP.

O capítulo III intitulado **“O que se espera da BNC-Formação em relação a BNCC predisposta na Resolução CNE/CP N. 2/2019?”** da autoria de Andressa Freitas Lopes, Micheli Bordoli Amestoy, Gabriela Luísa Schmitz e Jaiane de Moraes Boton, detém o foco de sua escrita na BNC-Formação, cujo o pontapé inicial foi dado em 23 de setembro de 2019, com a proposta de uma Audiência Pública destinada a colher subsídios e contribuições para sua deliberação. Partindo desse contexto inicial, permeado pelo Parecer e pela Resolução aligeirados e pelo Golpe, este capítulo tem como objetivo traçar apontamentos sobre como será a futura formação docente exigida e como a BNCC irá interferir na mesma.

O capítulo IV intitulado **“Base nacional comum curricular, currículo e prática pedagógica: uma discussão sobre as competências previstas e os desafios de aplicação no contexto da sala de aula”** de Francisco Renato Lima e Marina Marcos Costa, contempla a discussão de conceitos e aspectos centrais do tema da BNCC, com o estudo a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, construída por meio dos métodos bibliográfico e documental, por meio da análise do documento oficial da BNCC, buscando destacar as competências previstas e os desafios de aplicação no contexto da sala de aula.

Já no V capítulo **“Construindo a BNCC: a ideologia, a cultura e o poder como inibidores da atuação docente”** o autor Leandro Santos Souza apresenta na escrita do seu texto uma proposta de se pensar a ideologia, cultura e poder em relação com o processo de elaboração dos currículos. Ou seja, a partir de suas investigações o autor aponta como as relações de ideologia, cultura e poder influenciam nos conhecimentos e objetivos presentes na Base Nacional Comum Curricular.

No capítulo VI **“Base nacional comum curricular: um estudo sobre a língua portuguesa para o 1º e 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental”** de Caroline Aparecida Santiago Alibosek e Rejane Klein são apresentados alguns resultados acerca do estudo realizado a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com recorte da área de Língua Portuguesa voltada à alfabetização. O objetivo do estudo foi o de analisar conceitos que orientam a BNCC, referente ao componente da língua portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O capítulo VII intitulado **“Desafios de escolas em tempo integral: entre currículos prescritos e a autonomia curricular”**, dos autores Leiri A. Ratti, Jane Mery Richter Voigt e Daniel França, utiliza os dados obtidos em duas pesquisas - França (2019) e Ratti (2020) - realizadas em instituições estaduais de Ensino Médio da região norte de Santa Catarina para tecer suas discussões. Ambas as pesquisas partem de uma abordagem qualitativa e discutem as possibilidades de construção da autonomia curricular e os desafios na construção do projeto político pedagógico, no planejamento e na prática docente.

No capítulo VIII **“Reforma curricular, semiformação e insatisfações administradas: reflexões sobre a BNCC do ensino médio à luz do esclarecimento Adorniano”** de Guilherme Antunes Leite e Emanuely Peplinski, tem como ponto de partida as discussões na disciplina de Teoria Crítica e Educação no Programa de

Pós-Graduação em Educação stricto-sensu (Mestrado) na Universidade Estadual do Centro-Oeste – PPGE/UNICENTRO, em Guarapuava no Paraná. Trazendo breves reflexões acerca das discussões oriundas das aulas, no campo da pesquisa em política educacional, principalmente, no estudo das reformas educativas.

No IX capítulo intitulado **“O posicionamento da comunidade acadêmica frente à produção do texto da base nacional comum curricular”**, os autores Kéli Renata Corrêa de Mattos, Micheli Bordoli Amestoy e Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto, apresentam a tessitura de um texto que visa discutir sobre a BNCC por meio de dois contextos, o de Influência e o da Produção do Texto - constituintes do Ciclo de políticas (Stephen Ball e colaboradores). O contexto de influência caracteriza-se pelo início de uma dada política, momento em que os discursos políticos são construídos e se torna possível identificar os principais grupos que buscam influenciar a política em análise. Esse contexto será contemplado nesta escrita, por meio da identificação dos diferentes atores que influenciaram nas decisões políticas de currículo no Brasil durante o processo de construção da BNCC. Já o contexto de produção do texto relaciona-se ao interesse público mais amplo. Neste contexto, o texto político formal concatena-se aos acordos de interesses expostos pelos grupos influenciadores que atuaram no contexto de influência.

No X capítulo **“A competência leitora no segundo ano do ensino médio: paralelos entre o livro didático e a BNCC”** de Ingrid Lopes Rodrigues Piauilino e Giovana Carvalho Alencar, esta escrita constrói sua relevância ao refletir sobre o real uso, dentro da sala de aula, dos parâmetros destinados à leitura em inglês presentes na BNCC, a partir dos livros didáticos, já que estes são o maior guia do professor no ensino e, paralelamente a isso, propõe-se a compreender como os dois livros didáticos analisados abordam a leitura na composição das questões.

O capítulo XI **“Justiça social e língua/linguagem: possibilidades avaliativas em língua portuguesa na BNCC”** de Jany Baena Fernandez e Leandro Queiroz reflete sobre possibilidades avaliativas no componente curricular da Língua Portuguesa na BNCC. Para isso, entram na discussão alguns elementos indispensáveis para compreendermos a função social da avaliação, como concepções de língua/linguagem e justiça social. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, com viés interpretativo.

Os autores do XII capítulo **“Uma breve reflexão entre a base nacional comum curricular e o projeto político pedagógico”**, Antonione Antunes dos Santos, Josemar Alves Borges e Marcos Antônio Pereira da Silva, sinalizam a importância dos documentos que regem a educação atualmente na perspectiva de formar cidadãos críticos, responsáveis, conscientes e capazes de atuar individual e coletivamente na sociedade. A metodologia utilizada nesta escrita foi a pesquisa de análise documental.

E para fechar a primeira edição, temos o capítulo XIII **“A organização dos objetos do conhecimento na visão de docentes dos anos iniciais que ensinam ciências”** da autoria de Vanessa de Cassia Pistóia Mariani e Lenira Maria Nunes Sepel, que tem como discussão a proposta do Programa de Formação Continuada:

O Ensino de Ciências nos Anos Iniciais a partir da BNCC. Trata-se de uma atividade mobilizadora com objetivo de analisar a disposição dos Objetos do Conhecimento apresentados pela BNCC para a Área de Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental considerando a proposta de nove docentes que atuam no 4º e o 5º ano de uma rede municipal no interior do estado do Rio Grande do Sul.

Desejamos a todos e a todas uma boa leitura!

Organizadores

Micheli Bordoli Amestoy

Ivanio Folmer

Gabriella Eldereti Machado

SUMÁRIO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC.....14

Renata H. P. Pucci

Thiago Antunes-Souza

OBMEP NO CONTEXTO DA BNCC: APRENDIZAGEM EM FOCO30

Jaqueline Miranda Pinto

Janine Dorneles Pereira

O QUE SE ESPERA DA BNC-FORMAÇÃO EM RELAÇÃO A BNCC PREDISPOSTA NA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019?.....45

Andressa Freitas Lopes

Micheli Bordoli Amestoy

Gabriela Luísa Schmitz

Jaiane de Moraes Boton

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS COMPETÊNCIAS PREVISTAS E OS DESAFIOS DE APLICAÇÃO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA.....59

Francisco Renato Lima

Marina Marcos Costa

CONSTRUINDO A BNCC: A IDEOLOGIA, A CULTURA E O PODER COMO INIBIDORES DA ATUAÇÃO DOCENTE.....81

Leandro Santos Souza

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM ESTUDO SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 1º E 2º ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....94

Caroline Aparecida Santiago Alibosek
Rejane Klein

DESAFIOS DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: ENTRE CURRÍCULOS PRESCRITOS E A AUTONOMIA CURRICULAR.....111

Leiri A. Ratti
Jane Mery Richter Voigt
Daniel França

REFORMA CURRICULAR, SEMIFORMAÇÃO E INSATISFAÇÕES ADMINISTRADAS: REFLEXÕES SOBRE A BNCC DO ENSINO MÉDIO À LUZ DO ESCLARECIMENTO ADORNIANO.....127

Guilherme Antunes Leite
Emanuely Peplinski

O POSICIONAMENTO DA COMUNIDADE ACADÊMICA FRENTE À PRODUÇÃO DO TEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....141

Kéli Renata Corrêa de Mattos
Micheli Bordoli Amestoy
Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

**A COMPETÊNCIA LEITORA NO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO:
PARALELOS ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E A BNCC.....156**

Ingrid Lopes Rodrigues Piauilino

Giovana Carvalho Alencar

**JUSTIÇA SOCIAL E LÍNGUA/LINGUAGEM: POSSIBILIDADES AVALIA-
TIVAS EM LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC.....172**

Jany Baena Fernandez

Leandro Queiroz

**UMA BREVE REFLEXÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICU-
LAR E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....187**

Antonione Antunes dos Santos

Josemar Alves Borges

Marcos Antônio Pereira da Silva

**A ORGANIZAÇÃO DOS OBJETOS DO CONHECIMENTO NA VI-
SÃO DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS QUE ENSINAM CIÊN-
CIAS.....199**

Vanessa de Cassia Pistóia Mariani

Lenira Maria Nunes Sepel

SOBRE OS ORGANIZADORES.....222

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Renata H. P. Pucci¹

Thiago Antunes-Souza²

1 Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. E-mail: renata_pucci@hotmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor Adjunto da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: tasouza@unifesp.br

INTRODUÇÃO

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, a formação de professores figura-se na primeira tarefa sob a responsabilidade direta da União, que anuncia a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. Nesse sentido, em dezembro de 2018, foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, pelo Ministério da Educação, o documento intitulado Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (Versão Preliminar), posteriormente, em 2019, foi divulgada a revisão e atualização do Parecer e da Resolução CNE/CP nº 02/2015, com o assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Esses foram os primeiros documentos oficiais a nortear a formação de professores para a implementação da BNCC.

Aspirando à contribuição com a bibliografia, ainda escassa, sobre a formação de professores neste cenário, o objetivo do presente texto é analisar as diretrizes para a formação continuada no contexto da BNCC, considerando as abordagens de formação da área: técnica, prática ou crítica¹. Isto é exequível, vez que na formação continuada, conforme contemplada nos documentos citados, são passíveis de serem observadas as abordagens vigentes que embasam, a partir de perspectivas diferentes (técnica, prática ou crítica), as concepções de formação, do papel do professor e da prática pedagógica.

Para tanto, estudamos os documentos que trazem a formação de professores no contexto da BNCC, a saber: a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica – Versão Preliminar (BRASIL, 2018) e a 3ª. Versão do Parecer CNE/CP nº 02/2015, atualizada em 18/09/2019 (BRASIL, 2019). Além disso, foi realizada a revisão de literatura para o levantamento das pesquisas recentes sobre a temática e um estudo de autores que embasam a discussão sobre as abordagens de formação concernentes às racionalidades técnica, prática e crítica, como Zeichner (2010), Con-

1 O presente texto é fruto de discussões realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GEPEFOP), sob liderança dos autores, cadastrado no diretório do CNPq.

treras (2002), Ghedin (2012), Diniz-Pereira (2014), Nóvoa (2017), entre outros.

Em termos metodológicos, este estudo de natureza teórica se desenvolverá por meio de leitura crítica daqueles documentos normativos que trazem a formação de professores no contexto da BNCC à luz da revisão bibliográfica realizada e dos referenciais do campo de pesquisa da formação de professores. Portanto, as discussões tecidas estão organizadas em quatro eixos: a) um diálogo com as abordagens técnica, prática e crítica; b) a apresentação da BNCC e ações que derivam dela; c) a BNCC e a formação de professores: discutindo o lócus da formação; d) a formação continuada na BNCC em diálogo: investimento formativo, autonomia, teoria x prática.

UM DIÁLOGO COM AS ABORDAGENS TÉCNICA, PRÁTICA E CRÍTICA

Discutir a formação de professores no âmbito das racionalidades técnica, prática e crítica é, neste texto, um exercício para compreender a prática do professorado num contexto de coexistência de tais abordagens, bem como, de teorização da prática como forma de produção de saberes e ampliação do entendimento sobre sua função social.

A racionalidade técnica, há muito criticada na literatura (PÉREZ-GÓMEZ, 1992; CONTRERAS, 2002; ZEICHNER, 2010; entre outros), traz um modelo de profissionalidade em que se projeta na ação docente um pensamento racional e infalível, como se a prática fosse uma mera forma de aplicação: “[...] O proposto que aqui se manipula é que o conhecimento pedagógico disponível dirige a prática, proporcionando os meios para reconhecer os problemas e solucioná-los” (CONTRERAS, 2002, p. 97).

A instrumentalização da prática pedagógica confina os professores à esfera da aplicação de regras e teorias e os distancia da produção de conhecimento e investigação de sua própria prática. Tais tarefas ficam a cargo somente das grandes instituições como, por exemplo, a academia ou os órgãos públicos inseridos na esfera de políticas e reformas educacionais.

Ao contrário, na esfera das racionalidades prática e crítica, o trabalho do professor é entendido como um processo reflexivo, em que ocorre produção de conhecimento. Pérez-Gómez (1992) caracteriza essa reflexão como uma orientação para a ação, estando entre o pensamento e a ação, não sendo um trabalho mental mecânico ou especulativo, tampouco neutro, mas sim carregado de valores pessoais e

interesses políticos, culturais e sociais.

Nessa ação reflexiva, tendo domínio dos fins do ensino, acrescenta-se a tarefa de pensar as consequências sociais das decisões, isso posto, “[...] a prática, como um diálogo reflexivo com a situação, é necessariamente também um diálogo com o contexto social em que está inserida” (CONTRERAS, 2002, p. 111-112). Na discussão a respeito do desdobramento teoria e prática reflexiva em que não há separação entre o pensar e o fazer, Schön (1983) distingue três conceitos que compõem o pensamento prático, sendo eles, o conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

Esses três processos, que constituem o pensamento prático do professor, são independentes ao mesmo tempo em que se completam na prática racional: o conhecimento-na-ação se manifesta no saber fazer, a ação inteligente que se desponta na atividade humana; a reflexão-na-ação é um conhecimento de segunda ordem, que dialoga com a situação problemática, sendo um processo sem o distanciamento ou a sistematização exigidos pela análise racional, mas com grandeza de improvisação e criação; a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, é uma reflexão crítica, realizada a *posteriori* sobre a própria ação realizada anteriormente, quando o professor se torna um investigador na sala de aula, se afastando da racionalidade instrumental por não mais depender de técnicas ou receitas.

O enfoque da reflexão crítica, a qual tem por finalidade analisar as condições histórico-sociais nas quais se formaram o entendimento e a valorização da prática educativa, caracteriza a racionalidade crítica e lança luz ao aspecto político da prática reflexiva:

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 7)

A reflexão crítica tem por base a teoria crítica, mais especificamente, o projeto teórico de Habermas, o qual “apresenta uma visão diferente da relação teoria-prática – uma visão crítica, em que o principal objetivo é a transformação da educação e da

sociedade” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39). É, portanto, um modelo de racionalidade que “pretende analisar as condições sociais e históricas nas quais se formaram nossos modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando assim o caráter político da prática reflexiva” (CONTRERAS, 2002, p. 164).

Nesse contexto, podemos afirmar que a práxis reflexiva insere-se em um movimento de crítica dos valores políticos, históricos e sociais dominantes que permite desnudar as roupagens ideológicas implícitas nas atuações docentes e nas instituições educacionais. Por meio dela, é possível criar uma ação transformadora dirigida com vistas a eliminar as injustiças institucionalizadas, mais do que isso, promover a transformação da prática pedagógica em direção à formação de um educando também preocupado com a produção de conhecimento na construção de sua vida pública e privada.

A definição do professor como intelectual transformador permite expressar sua tarefa nos termos do compromisso com um conteúdo muito definido: elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidade que se abra à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança. (GHEDIN, 2012, p. 159)

Em suma, a respeito das racionalidades prática e crítica como orientação para a reflexão, são possíveis desdobramentos que possibilitam um processo reflexivo envolvendo fatores históricos, culturais, sociais e políticos em termos mais amplos. Em outras palavras, a reflexão crítica exigirá que os professores explorem seu papel social tanto nas práticas educacionais institucionalizadas quanto nas ações de ensino singulares da sala de aula. Segundo Ghedin (2012, p. 159), a reflexão crítica deve emergir de uma demanda pública, reivindicando “a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se à elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitam a reformulação de sua teoria e sua prática social e de suas condições de trabalho”.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e homologada pelo então ministro da Educação José Mendonça Filho. Esse

documento contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e afirma inaugurar uma “nova era” na educação do país, ao se aproximar dos mais conceituados sistemas de educação mundiais. A vocação normativa é evidenciada já em sua introdução, que a caracteriza como “um documento progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p. 7).

No que se refere aos fundamentos pedagógicos, o documento enuncia o foco no desenvolvimento de competências, argumentando que esse tem sido o norte de grande parte dos Estados e Municípios brasileiros e de diversos países na construção dos currículos. Destaca, ainda, que as competências também são o foco de avaliações internacionais, como, por exemplo, a avaliação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

A BNCC reconhece a diversidade cultural, as desigualdades sociais enfrentadas no país e a autonomia das redes de ensino de diferentes regiões na construção de um currículo que respeite suas necessidades e singularidades. Contudo, insere-se, como *uma solução*, em um processo educacional que considera desigual:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. [...]os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, 2017, p. 15 – grifo no documento)

Aos currículos, elaborados nas escolas, é delegado um papel complementar, no entanto, é ele o responsável pelas ações para “assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 16).

Acompanhando a concepção e a homologação da Base, pesquisadores da área da educação levantam diversos questionamentos que vão de encontro às afirmativas trazidas pelo documento. Uma das críticas aponta para a fragmentação da BNCC aprovada em 2017, que excluiu o ensino médio, parte homologada posteriormente, em 2018, além da restrição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento reduzidos à aprendizagem de conteúdos, centrada em habilidades e competências, atrelada às avaliações de desempenho (AGUIAR, 2018).

A participação da sociedade na construção da Base também é questionada. Aguiar (2018)¹, que historiciza o percurso de construção da BNCC, ressalta aspectos metodológicos utilizados para a elaboração do documento que privilegiam as contribuições de especialistas em detrimento do diálogo com as comunidades educacionais e escolares. Nas palavras da autora, constituem “um modelo centralizador de tomada de decisões”, tendo em vista que os consensos e os dissensos “não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria” (AGUIAR, 2018, p.15).

Em relação ao papel do currículo (elaborado pelos municípios, escolas e professores), atribuído como complementar pelo documento, Macedo (2018), que estuda a temática, nos oferece uma análise. A autora explica que a BNCC se apropria do conceito de currículo em ação, aquele que é elaborado para abranger aspectos que o currículo formal não alcança, pois não abarca todas as possibilidades do que ocorre nas escolas. Esse modelo é criticado por Macedo (2018, p. 31):

Para a BNCC, a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação. Stephen Ball (2009) não é o único autor a denunciar os problemas de um modelo que, como este, aparta formulação de implementação curricular. A própria recorrência de estudos que apontam dificuldades de implementação, quando as políticas formuladas não entregam o que prometem, indica a falência do modelo.

Diante da insistência em um modelo que tende ao fracasso, a autora levanta algumas possíveis explicações, além da confiança dos idealizadores no rigor científico da elaboração do documento e da sensação criada de que a educação não apresenta melhorias, apesar dos esforços, há, também, interesses comerciais presentes.

Em 2018, apenas em recursos do tesouro nacional, consta do orçamento o valor de 100 milhões de reais para a implementação da Base. Ela cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais. (MACEDO, 2018, p. 31)

Nesse sentido, observamos que há diferentes facetas que compõem o interesse em uma Base Comum, de caráter homogêneo, vinculada a avaliações externas

1 Márcia Angela da S. Aguiar foi uma das conselheiras que participou das discussões acerca das 3 versões da BNCC. A terceira versão foi aprovada pelo Conselho Pleno, por maioria, constando 3 votos contrários, incluindo o de Aguiar. O contexto histórico da construção da BNCC, incluindo as declarações dos votos contrários à última versão do documento, está disponível em Aguiar (2018).

e imposta de maneira verticalizada nas escolas com o discurso ingênuo de que o acesso aos mesmos conteúdos possibilitaria aos alunos as mesmas oportunidades.

A BNCC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCUTINDO O LÓCUS DA FORMAÇÃO

No tocante à formação no contexto da implementação da Base, foco de interesse deste estudo, buscando elucidar os caminhos de sua constituição, encontramos o documento do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED, 2017)¹, de agosto de 2017. Esse documento, considerando a necessidade da promoção de ações de formação continuada de professores para a implementação dos currículos que seriam elaborados a partir da BNCC, anuncia a criação do Grupo de Trabalho CONSED – Formação Continuada de Professores.

Segundo o documento, o Grupo de Trabalho (GT), que contou com o apoio técnico do Movimento Todos Pela Educação², teve como objetivos:

1 – Desenvolver e aprimorar o conhecimento técnico dos membros do grupo de trabalho sobre o tema da formação continuada de professores. 2 – Promover o aprendizado e articulação entre pares sobre questões relacionadas à formação continuada de professores. 3 – Construir conjuntamente um documento orientador para o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores. (CONSED, 2017, p. 4)

Aqui, cabe destacar que segundo pesquisadores do campo educacional (BERNARD; UCZAK; ROSSI, 2018; HYPÓLITO, 2019; entre outros) há forte influência de associações privadas envolvidas com projetos educacionais na elaboração da atual versão da BNCC que teve início oficialmente em 2015. Todavia, esse processo teria se iniciado anteriormente, através do chamado Movimento pela Base Nacional Comum da Educação, surgido em abril de 2013, a partir do “Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais”. Esse movimento é estruturado por grupos ligados ao Todos Pela Educação, por fundações, institutos com ou sem fins lucrativos, os quais, como salienta Hypólito (2019, p. 193), têm “interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é

1 Disponível em: <http://www.consed.org.br/media/download/5adf3c0d134be.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

2 O Movimento Empresarial Todos pela Educação – TPE - foi fundado em 2006, mas torna-se uma Organização Social sem Fins Lucrativos em 2014. Segundo Bernard, Uczak e Rossi (2018), apesar desse movimento se apresentar como iniciativa da sociedade civil, tem suas origens na união de empresários de vários setores do Brasil com a financeira Banco Itaú Unibanco Participações S.A. e, atualmente, congrega agentes sociais, intelectuais, agentes públicos e privados, caracterizando-se como uma rede política bastante influente, colecionando intervenções nas políticas públicas educacionais.

realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação”.

Esse protagonismo do setor privado na elaboração da BNCC pode ser identificado no papel discreto dado às universidades, conforme verificado no item “provisão das ações”, que enuncia: “a ampliação da rede de instituições formadoras em complemento às possibilidades já ofertadas pelas Universidades” e, logo em seguida: “a criação e/ou fortalecimento de **Escola ou Instituto de Formação** com finalidade de oferecer qualificação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação básica” (CONSED, 2017, p. 11 – grifo nosso).

Tanto na versão preliminar da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018) quanto no Parecer do Ministério da Educação, que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica¹, atualizado em 18/09/2019, também encontramos a menção aos institutos de formação de professores. No Parecer citado, a implementação de tais institutos se justificaria como um caminho para superar as dicotomias teoria e prática, escola e universidade, pensando em um currículo que supere a fragmentação e promova a articulação entre os saberes. Segundo o Parecer: “Isso exige dar às licenciaturas identidade própria, num **ambiente institucional** que promovam [sic] a implementação de tais marcos” (BRASIL, 2019, p. 19 – grifo nosso).

O fomento às iniciativas de formação continuada por instituições/associações/órgãos privados tem na BNCC um meio de avanço das relações público-privadas na educação, como identificado por Costa, Faria e Souza (2018, p. 106), ao argumentarem que o estreitamento das relações de empresas e grandes conglomerados do campo da educação em parcerias com Estados e Municípios, citando como exemplo o Instituto Natura², viabilizadas pela “nova’ (velha) arquitetura formativa prevista na BNCC [...] representa o enraizamento da privatização da educação, a ausência do

1 O Parecer tem o objetivo de revisar e atualizar a Resolução CNE/CP nº 02/2015, fundamentada no Parecer CNE/CP, nº 02/2015, levando em conta a legislação vigente, em especial as Resoluções CNE/CP nº 02/2017 e nº 04/2018, definidas com fundamento, respectivamente, nos Pareceres CNE/CP nº 15/2017 e nº 15/2018 que instituíram e definiram a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o conjunto de etapas e de modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 10 jan. 2020.

2 O curso de formação para professores e gestores educacionais oferecidos pelo Instituto Natura, pode, por exemplo, ser visualizado em: <https://www.institutonatura.org.br/blog/acoes-professores-cursos-distancia-do-instituto-natura/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

Estado enquanto financiador da educação pública, gratuita e laica”.

Assim, observa-se com preocupação que, além dessa proposta de orientação para as ações de formação não contemplar o conhecimento construído nas universidades acerca da formação de professores, deixa incerto o que efetivamente significa a “criação e/ou fortalecimento de Escola ou Instituto de Formação”, estaríamos diante da terceirização da formação inicial (e continuada), fora das universidades e alheia às parcerias universidade-escola? Quem ofereceria essa formação, qual escola, qual instituto? Que tipo de formação seria ofertada? Por que a universidade não é considerada um *ambiente institucional* onde as licenciaturas têm identidade própria?

Faz-se importante ressaltar que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum de Diretores de Faculdades de Educação/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), em reação ao conteúdo da versão preliminar da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BRASIL, 2018) elaboraram um “Manifesto em defesa da formação de professores”, no qual repudiaram a forma impositiva de implementação da BNCC de Formação, sem o diálogo e discussão com professores, universidades, escolas e sindicatos. E ainda, criticaram veementemente “a intenção de um desmonte dos cursos de formação de professores em nível superior e o aprofundamento do processo de desprofissionalização da carreira docente”. Enfatizaram, também, que a pretensão de criação de um instituto nacional de formação de professores, serviria para “centralizar ações de acreditação de cursos, formulação de políticas avaliação e monitoramento é uma forma de ampliar o controle sobre as instituições ferindo a autonomia universitária e comprometendo a diversidade de projetos de formação” (ANFOPE; FORUMDIR, 2018).

No que tange à Formação Continuada, no documento oficial mais recente do Ministério da Educação, a 3ª. Versão do Parecer CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2019), são propostas orientações para que as Instituições de Ensino Superior (IES) atuem dando suporte no desenvolvimento profissional dos professores, com oferta de “especializações *lato sensu*, mestrados profissionais, ou programas mais curtos voltados para uma formação que efetivamente contribuam [sic] para o aprendizado do professor ao longo da vida” (BRASIL, 2019, p. 32). Algumas orientações, conforme depreendemos do texto do Parecer (pois não aparecem elencadas de maneira

precisa), são apresentadas e discutidas a seguir, no diálogo com as abordagens de formação da área, na leitura crítica que nos propomos.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA BNCC EM DIÁLOGO: INVESTIMENTO FORMATIVO, AUTONOMIA, TEORIA X PRÁTICA

Para discutir a proposta de alinhamento da formação continuada de professores à BNCC, não podemos deixar de pontuar que esta foi edificada em um contexto educacional regido pelas políticas neoliberais. Dardot e Laval (2016, p. 7) definem o neoliberalismo como “um sistema normativo que ampliou sua influência no mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. Neste cenário, as reformas educacionais, visando a um projeto de formação que atenda às exigências neoliberais, são implementadas em vários países, com mudanças curriculares, como no Brasil, que têm na BNCC seu meio e seu fim.

Na leitura do Parecer, observamos a figura do professor como um empreendedor de si mesmo, que deve ser preparado “para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo de sua carreira” (BRASIL, 2019, p. 34) e ainda, um profissional que “**precisa continuar investindo** (e tendo oportunidades de investir) em seu desenvolvimento profissional [...]” (BRASIL, 2019, p. 34, grifo nosso). O jargão da economia “investir” é transferido ao âmbito da formação do professor, revelando a lógica mercadológica e irreal, quando aplicada à educação, de investimento e retorno, uma vez que o texto diz: “o que é consenso em vários países com melhor desempenho educacional dos estudantes é que o professor precisa continuar investindo (e tendo oportunidades de investir) em seu desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019, p. 34).

O engodo que aí se apresenta é a margem à interpretação de que caberia ao professor (e a seu investimento formativo), apenas, a melhoria do desempenho educacional dos estudantes, quando sabemos que essa melhoria depende de um conjunto de fatores econômicos, sociais e estruturais, além dos formativos.

Encontramos no texto do Parecer ecos das concepções de formação vigentes na área de estudos da formação de professores. Como anunciado, aqueles modelos coexistem no âmbito da formação de professores e trazem consigo concepções e abordagens de formação. Assim, encontramos no documento momentos que apon-

tam para uma formação no sentido da valorização do conhecimento construído no contexto prático e da pesquisa dos professores.

[...] a estruturação de programas destinados à formação em serviço é essencial, visto que a oportunidade de aprender em seu contexto de atuação, junto a seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (ou de mentoria ou mesmo de tutoria) é uma das medidas mais eficazes para formação de professores.

[...] incentiva-se oportunizar que os professores realizem especializações lato sensu e mestrados profissionais que sejam consonantes com os currículos das redes e as expectativas formativas das redes e dos professores, priorizando os programas que se estruturam a partir de atividades investigativas da prática e com componentes que estejam articulados à prática docente e aos estudos de didática específica. (BRASIL, 2019, p. 34)

Ressaltamos que Cochran-Smith e Lytle (1999), abordando a pesquisa dos professores, acreditam que essa prática é potente quando não se divide o conhecimento formal de um lado e conhecimento prático do outro. Assim, para ensinar bem, o conhecimento que os professores necessitam “é gerado quando eles consideram suas próprias salas de aula locais para uma investigação intencional, ao mesmo tempo em que consideram o conhecimento e teoria produzidos por outros, material gerador para questionamento e interpretação” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, s.p.).

Contudo, percebemos também no documento uma vocação amparada na racionalidade técnica, culminando na recomendação da aplicação de conhecimentos produzidos por especialistas. Há, no texto do Parecer, a proposta de recomendações que contribuiriam para a “melhoria da prática docente” e uma “formação efetiva”.

Para contribuir com a proposição e planejamento de políticas voltadas para a formação continuada nas redes, bem como na seleção de parcerias para a implementação, apresenta-se aqui um conjunto de características que são comuns aos programas que possuem avaliação de impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes. Essas contribuições partem de revisão de literatura nacional e internacional realizada pela Fundação Carlos Chagas em 2017. Tal pesquisa culminou no levantamento de cinco características comuns a formações efetivas: 1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2) uso de metodologias ativas de aprendizagem; 3) trabalho colaborativo entre pares; 4) duração prolongada da formação; 5) coerência sistêmica. (BRASIL, 2019, p. 34)

Constatamos que, ainda que contemple aspectos relevantes para a formação continuada de professores, respaldados por pesquisas da área da formação, a voca-

ção normativa da própria BNCC acaba por desconsiderar a autonomia do professor e as especificidades de sua prática. Concordamos com Albino e Silva (2019, p. 150), que concluem:

[...] na lógica do receituário pragmatista que incide sobre as políticas curriculares no Brasil, o período que consubstancia a formulação das 'bases', acaba por enfraquecer a ideia de fortalecer os projetos político-pedagógicos das escolas (Art. 12/ LDB, 1996) como proposição identitária, plural e de feição democrática.

A aparente lógica de curso de formação voltado às “metodologias de aprendizagem” - descolado da singularidade própria do cotidiano escolar, único em cada comunidade - pode trazer a experiência formativa que acumula conhecimentos, mas que de fato não forma, pois não mobiliza no professor a reflexão crítica de si mesmo e de sua própria prática.

A interpretação da ênfase na dicotomia teoria *versus* prática, também é identificada por Magalhães (2019) quando analisa a formação continuada à luz das orientações expressas na BNCC. Segundo a autora, a concepção de formação centrada no como fazer, focalizando, principalmente, Mestrados Profissionais, cursos aligeirados presenciais e à distância, esvazia as possibilidades de uma formação que integre teoria e prática e reforça a formação técnica.

Considera-se fundamental anunciar, ainda, que as condições de trabalho dos professores não pautaram o documento, sendo essas tão diversas e definitivas para uma proposta de formação continuada. Ademais, constatada a exclusão da reflexão crítica das relações institucionais, reduz-se as possibilidades de mobilização e de reconhecimento das estruturas sociais e políticas que determinam a prática, que poderia ser transformada pelos professores. Transformação que poderia se manifestar tanto nas melhorias de suas próprias condições de trabalho, quanto na prática pedagógica direcionada à formação do alunado crítico da realidade social que o cerca (GHEDIN, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como anunciado, o objetivo deste estudo foi analisar as diretrizes para a formação continuada no contexto da BNCC, considerando as abordagens de formação

da área: técnica, prática ou crítica. Em leitura dos documentos que embasam a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, especialmente da 3ª. Versão do Parecer CNE/CP nº. 02/2015 (BRASIL, 2019), depreendemos que há aspectos relevantes para a formação continuada de professores, respaldados por pesquisas da área da formação, que apontam para o trabalho coletivo dos professores.

No entanto, a referência à abordagem técnica é evidenciada, com a proposição de recomendações, para a “melhoria da prática docente” e uma “formação efetiva”, elaboradas alheias às demandas de cada escola, de cada grupo de professores. Notamos, ainda, que há uma tendência de deslocar das universidades para outros espaços a formação dos professores, o que nos parece abrir uma brecha para uma formação de professores mais utilitária e aligeirada. Deste modo, identificamos um modelo de privatização da educação que já não é mais aquele de fortalecimento das escolas privadas para substituir as escolas públicas, é um projeto de controle dos objetivos formativos e do domínio da estrutura interna educacional, tal como Nóvoa (2017) alerta sobre o projeto político atual da privatização, que, embora concebido com a prerrogativa de salvar a educação pública, na verdade busca seu controle. Trata-se, segundo o autor, “de tomar conta dos rumos da educação pública, através de formas de gestão privada, da contratação de empresas pelas entidades públicas ou da passagem para grupos privados de funções pedagógicas, curriculares ou formativas” (NÓVOA, 2017, p. 1114).

Encerramos com a constatação da vocação normativa da BNCC e das ações que decorrem dela, como as de formação de professores, que atuam na restrição da autonomia dos docentes e os aproximam de aplicadores de conteúdo, além de ignorar as condições concretas da prática docente. É possível dizer que há um movimento de despolitização do professor no sentido de distanciá-lo da consciência crítica sobre as ideologias que sustentam as orientações para suas práticas de ensino e que regem a institucionalização das estruturas educacionais, bem como a concepção de sociedade que está no horizonte daquelas orientações.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 8-22.
- ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE); FORUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES/CENTROS/ DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORUMDIR). **Manifesto em defesa da formação de professores**. 14/12/2018. 2018.
- BERNARD, L. M.; UCZAKL. H.; ROSSI, A. J. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **3ª VERSÃO DO PARECER** (Atualizada em 18/09/19). ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 2019.
- COSTA, M. da C. dos S.; FARIA, M. C. D. de; SOUZA, M. B. de. A base nacional comum curricular (BNCC) e a formação de professores no brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**, ano 6, n.10, p. 91-120, jan./jun. 2019.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, USA, n. 24, p. 249–305, 1999.
- CONSED. **Grupo de Trabalho Formação Continuada de Professores** - Documento de considerações para orientar o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores à luz da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). CONSED, 2017.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**

ral. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectiva em Diálogo**, Naviraí, v. 1, n. 1, p.34-42, jan.-jun. 2014.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2012.

HYPÓLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

MACEDO, E. “A Base é a Base”. E o Currículo o que é?. *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 8-22, p. 28-33.

MAGALHÃES, S. M. O. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Linhas**, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 93 - 114.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. London: Temple Smith, 1983.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

OBMEP NO CONTEXTO DA BNCC: APRENDIZAGEM EM FOCO

Jaqueline Miranda Pinto¹

Janine Dorneles Pereira²

1 Doutoranda no PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM), Mestra em Educação em Ciências (UFSM), Licenciada em Ciências Biológicas, Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. E-mail: emailprajaque@gmail.com

2 Mestra em Ensino de História - Mestrado em rede PROFHISTÓRIA (polo UFSM), PROFESSORA DA REDE ESTADUAL (RS) E MUNICIPAL (SÃO GABRIEL), Licenciada e bacharel em História (UFSM). E-mail: janinejsa2@gmail.com.br

INTRODUÇÃO

As olimpíadas científicas são competições destinadas a estudantes de ensino fundamental e médio, algumas são estendidas aos alunos do primeiro ano das universidades, e tem a finalidade de encontrar talentos nas diversas áreas do conhecimento.

A competição mais abrangente é a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), realizada desde 2005 e, de acordo com o Instituto Nacional de Matemática Pura, tem o intuito de estimular o estudo da matemática e descobrir talentos na área (OBMEP, 2020). A partir do ano de 2017, as escolas particulares passaram a integrar o rol de participação da OBMEP. As escolas públicas aderem à realização por meio de inscrição voluntária. Já as escolas particulares, também voluntariamente se inscrevem, e pagam uma taxa de R\$ 180,00 por nível de ensino (OBMEP, 2020). Atualmente, as escolas não recebem nenhum tipo de incentivo para participar das provas, salvo as premiações oferecidas aos alunos participantes que obtiverem melhor desempenho (FONSECA, ULISSES e OLIVEIRA, 2015).

É competição expressiva, sendo que neste ano (2020) teve a inscrição de quase 18 milhões de alunos (OBMEP, 2020). Mesmo com as inscrições efetuadas para realizar a OBMEP, o atual cenário de Pandemia de COVID-19 (OMS, 2020) fez com que a mesma tenha sido adiada até as escolas voltarem totalmente às aulas presenciais. Ainda assim, não compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, de acordo com as entrevistas realizadas com docentes do componente curricular Matemática, atuantes na Educação Básica, muitos tópicos abordados na prova da OBMEP não fazem parte da lista de conteúdos trabalhada em aula (matriz curricular). Estes dois aspectos poderiam reforçar a importância das Olimpíadas para escolas e estudantes, e estimular a adesão para sua realização.

De acordo com o Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020), o IDEB é calculado com base em dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação, com base no Censo Escolar anual) e médias de desempenho nos exames padronizados. Os exames que fazem parte do IDEB são: a Prova Brasil e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica, também chamado Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica). A Prova Brasil (ou ANRESC

– Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) influi no IDEB escolar e municipal. O SAEB (Aneb) influi no IDEB estadual e nacional (Inep, 2020). E é com base neste índice que são criadas/reformuladas/modificadas as políticas públicas que norteiam a educação nacional.

Além de não ser um dos componentes do cálculo do IDEB, outro fator que deve ser pensado sobre a OBMEP é que utiliza muito material para a impressão, distribuição e realização das provas, onerando os cofres públicos, tendo em vista que é promovida com recursos do MCTI (Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações) e MEC (Ministério da Educação) (OBMEP, 2016). Inclusive para o pagamento de recursos humanos, responsáveis pela aplicação das provas na 2ª fase (que ocorre aos sábados). Ou seja, a operacionalização da olimpíada é dispendiosa. Mesmo que passe a ser realizada totalmente *on line*, ainda assim consumirá recursos financeiros.

Além da OBMEP, há diversas outras olimpíadas de conhecimento, ou olimpíadas científicas, que são realizadas a nível nacional e internacional. O país participa de muitas delas (língua portuguesa, biologia, robótica, astronomia e astronáutica, química, história do Brasil, entre outras). E cada uma possui suas normas e sites específicos.

Este ensaio traz uma reflexão sobre a contribuição da OBMEP para a aprendizagem dos alunos e sua relação com os conteúdos curriculares. A OBMEP caracteriza um estímulo para que os estudantes se dediquem mais ao estudo da Matemática? Alunos, professores e gestores de uma escola pública estadual do município de São Gabriel/RS, foram questionados sobre a participação na OBMEP. Percebendo o desinteresse dos estudantes, a descrença dos docentes e a percepção dos gestores neste tipo de competição é que se pondera o que se ganha com esta olimpíada. O ganho deveria ser da educação, mas será que é isso mesmo que está acontecendo? E ainda, de que maneira o currículo escolar permeia este tipo de aprendizagem?

O QUE A ESCOLA GANHA PARTICIPANDO DA OBMEP?

A maioria das escolas do país inscreve-se para a OBMEP, mesmo sem nenhum incentivo. Ou porque tem as prerrogativas das Olimpíadas integradas nos seus currículos. Pode ser que as escolas se sintam pressionadas a fazer a inscrição, pois há

grande apelo da mídia, que dá visibilidade aos poucos premiados. Ou ainda, pode ser o simples hábito de repetir a cada ano o que foi feito no ano anterior, sem pensar nos motivos pelos quais fazê-lo. Então, se a escola participou no ano passado, faz-se a inscrição novamente. Por comodidade, para fazer parte de um processo que a sociedade espera que ocorra, mas que se percebe que não influi na melhoria da qualidade do ensino na escola, como veremos de acordo com dados coletados.

Percebe-se que as instituições públicas de ensino participam mais por uma obrigação, já que se observa que as mesmas são convocadas, através de e-mail, pelas mantenedoras a participar desta competição.

Em uma escola pública estadual de ensino médio do município de São Gabriel/RS, uma amostra dos estudantes, todos os professores de matemática e gestores foram questionados sobre a realização da OBMEP, em dois momentos: no ano de 2016 (questionários físicos) e no ano de 2020 (questionários virtuais enviados via Whats App). Para cada segmento foram feitas questões pertinentes ao seu envolvimento com essas provas.

Os professores de matemática da escola (06 pessoas), em 2016, foram questionados quanto ao estímulo para o estudo da disciplina que as olimpíadas fornecem. Todos responderam que não há estímulo. Além disso, quando foi perguntado sobre a participação da escola na OBMEP, se deveria continuar participando ou não, 100% respondeu não.

No ano de 2020, ao invés de questionário, foi realizada uma entrevista breve, contendo os mesmos questionamentos de 2016, mas possibilitando aos 3 professores entrevistados, que manifestassem sua opinião sobre a utilidade da OBMEP para a aprendizagem dos estudantes. Quanto aos questionamentos, as respostas não foram diferentes. Mas, sobre a pergunta “tu achas a participação na OBMEP é útil para a aprendizagem?”, as respostas foram variadas, de acordo com o que segue:

A professora 1, disse: “Como professora de Matemática, eu deveria dizer que as Olimpíadas de Matemática são maravilhosas, que é um avanço, é show, que é maravilhoso para os alunos. Mas sinceramente, o conteúdo que é cobrado, não é o que ensinado aqui, ou não se aprofunda tanto como deveria, o que depende muito da turma. As questões são muito difíceis para eles, raramente um aluno ganha alguma coisa. Então a gente não consegue incentivar eles o suficiente, para levarem a sério

essa prova [...] No ensino médio, quem já tem sua área preferida, ou gosta um pouquinho mais da matemática, eles até fazem com mais amor [...] É triste falar isso, são perguntas muito difíceis, muito puxadas pra eles, e eles não levam a sério.”

A professora 2, que atua há mais tempo na rede estadual que a professora 1, disse: “Vou ser bem sincera contigo, nestes anos que eu tenho visto as Olimpíadas de Matemática aqui em São Gabriel, eu não vi quase nada de benéfico. Porque pouquíssimos alunos fazem a prova, a maioria só marca, nem se dá o trabalho de ler. Já vi em outros estados, como no Nordeste mesmo, que eu já morei lá, a gurizada assim ó, teve gente que é campeão nas Olimpíadas de Matemática. Então tem aqueles dois lados sabe, eu nunca trabalhei numa escola que eu visse participação, que eu me sentisse realizada, sabe, eu fico desmotivada nas escolas que eu apliquei, porque eu não vi ninguém interessado. E eu sempre dizia ‘Gente, vamos ler!’ Porque ela é muita lógica, né, ela é baseada na lógica, tu precisa ler, precisa interpretar e os nossos alunos querem tudo de ‘mão beijada’. Então, a minha opinião é 50%, porque eu acho inútil, mas se eu olhar para outros estados, em outros âmbitos, eu acho muito útil, porque desperta a lógica do aluno.”

O professor 3, salientou que “a proposta da OBMEP é fazer com que os alunos, as escolas se interessem pela matemática de uma forma mais efetiva assim, tem a intenção de buscar alunos com maior talento, seleciona alguns alunos considerados mais aptos, paga uma bolsa. Depois estes alunos fazem um curso numa Universidade credenciada e tal, e recebem uma bolsa pra isso enquanto são estudantes mesmo. Se chama PIC – Programa de Iniciação a Ciência, alguma coisa assim. Então tem alunos que são selecionados e são descobertos por meio desta olimpíada, e passam para a 2ª fase. E como a 2ª fase da olimpíada é uma prova descritiva, os avaliadores, eles conseguem identificar talentos. Daí pagam realmente uma bolsa pra esses alunos estudarem, se aperfeiçoarem e aprender. E muitos deles acabam né, indo para áreas da computação, da engenharia ou da própria matemática mesmo. Não conheço muitos, não sei se São Gabriel tem casos. Mas a intenção é essa, devolver estes talentos para a sociedade de uma forma mais profissional. Mas o que acontece, ela é uma prova atinge basicamente todos os alunos das escolas públicas, e poucos sabem do que se trata, dão importância, então vai muito da escola e do professor, incentivar que os alunos participem. Que os alunos façam a prova com

seriedade, que pensem, que busquem fazer direitinho. E também falta incentivo para os professores trabalharem durante o ano com aquele tipo de questão, com aquele tipo de prova, com aquele tipo de raciocínio, que é diferente do dia a dia. É um conteúdo, uma proposta de prova, de conteúdo que não é trabalhado no dia a dia do conteúdo, tu sabe que o professor tem uma grade pra cumprir e um plano de aula, um planejamento, e às vezes acaba não contemplando este tipo de prova. Eu sei que no Nordeste eles recebem, os professores, principalmente no Ceará, hora extra para trabalhar estas provas, este tipo de questão com alunos em horário alternativo, como forma de incentivar o aluno e daí a escola e alunos ficam melhor colocados, ganham bolsas, a escola ganha prêmios, porque tem um incentivo. Faz com que o aluno trabalhe.[...] Em geral, acho que na nossa cidade, na escolas que a gente vê por aí, não acaba sendo muito valorizado e daí a prova ali acaba sendo só porque tem que fazer.”

Os professores entrevistados, mesmo que de formas distintas, acabam por evidenciar a mesma informação: os professores e alunos não possuem incentivo, e por isso a OBMEP não é valorizada e tampouco seu conteúdo e tipo de abordagem estão presentes na grade curricular.

Aos gestores (coordenação pedagógica, setor administrativo-financeiro, vice direção e direção, totalizando 05 pessoas) foi perguntado, em 2016, quanto a importância da participação da escola na OBMEP e sobre prática docente relativa a essa participação, se houve alguma mudança. Os gestores responderam que não houve nenhuma mudança na prática docente (80%) ou pouca mudança (20%), e que não é importante para escola, do ponto de vista da gestão, a participação nesta competição (80%), porém se houvesse o desenvolvimento de atividades lúdicas, para estimular a criatividade dos estudantes, poderia ser interessante (20%).

Quando as mesmas perguntas foram feitas novamente, em 2020, as opiniões não foram muito diferentes. Na questão sobre a participação na competição, em que 90% respondeu que não é importante para a escola atualmente, mas que em outros momentos na história da instituição, já foi mais valorizada.

Aos alunos, dos níveis 2 e 3 (ensino fundamental - anos finais, e ensino médio, totalizando 26 pessoas - 08 em 2016 e 18 em 2020), foram realizados questionamentos quanto à ocorrência de alguma mudança em seu aprendizado, de acordo com a

tabela 1.

Tabela 1 – Comparativo entre as respostas dos discentes coletadas em dois momentos distintos.

A OBMEP é útil para a aprendizagem?	2016	2020
Sim	50%	39%
Não	50%	61%
Tiveram alguma preparação para a prova?		
Sim	12%	0%
Não	88%	100%
Há incentivo da escola para realização das provas?		
Sim	50%	40%
Não	50%	60%
Se tu participaste da OBMEP, e foste para a 2ª fase, compareceu para realizar a prova?		
Sim	12%	10%
Não	88%	90%

Fonte: Autoras.

Os dados evidenciam que 61% dos alunos consideram que a OBMEP não é útil para a aprendizagem, eles justificam que “caí coisas que nunca vi na vida”. Entretanto, dentre os 39% que a consideram útil, as justificativas foram: “é um incentivo para estudar mais”; “é útil porque testa as capacidades dos alunos”; “é bom porque é uma prova variada e tem raciocínio lógico”.

Analisando os dados coletados, de acordo com a experiência de edições anteriores, gestores e professores acreditam que, por não trazer benefícios para os estudantes, a continuação da realização da OBMEP não é necessária. E os estudantes, por sua vez, daqueles que responderam ao questionário, somente 12,5% comparecem para efetuar a prova da 2ª fase (lembrando que na 1ª fase a prova é objetiva, e na 2ª fase os cálculos precisam aparecer), o que demonstra que não há interesse na continuidade desta competição na escola. Seja pela falta de incentivo da escola ou motivação pessoal, o fato é que a OBMEP não traz benefícios que possam ser valorados para os discentes. Então, se não há ganho em aprendizagem, não há porque participar desta competição. Será que as outras escolas participantes já pararam e pensaram nisto? No depoimento dos professores 2 e 3, há relato que escolas da região Nordeste, que investem no preparo dos seus professores e alunos para a

OBMEP sentem-se beneficiados. E os alunos premiados, de acordo com os mesmos colegas, que recebem bolsas de estudo e cursos para continuar sua formação, possuem motivos consistentes para crer que a competição é útil.

A nossa amostra é ínfima, em comparação ao número de escolas inscritas, mas nem por isso tem menor valor. Pode ser que esteja demonstrando o que outras pessoas ainda não tenham percebido. Ou tenham percebido, mas não tenham dado a importância necessária. Pois se uma competição que tem como objetivo estimular a aprendizagem em matemática e descobrir novos talentos, e isso não está acontecendo a contento na escola, temos de pensar quem está ganhando com a OBMEP.

A CONJUNTURA DA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A reflexão a partir da real importância da Olimpíada de Matemática quanto ao currículo escolar traz à tona uma análise da sua relação com outro documento de suma importância no atual cenário educacional: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC,

“é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”. (BRASIL, 2020, p.5).

Está estruturada em 10 competências gerais, cujo conceito consiste em “... mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2020, p.06). As competências gerais são acompanhadas por competências específicas dentro de cada área: Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, além das unidades temáticas, objetivos de conhecimentos e habilidades específicas de cada componente curricular.

Neste documento a área de Matemática interliga os currículos das etapas da Educação Básica: Ensino Fundamental (Séries Finais) e Ensino Médio, a partir de habilidades que desencadeiem pensamentos vinculados a conteúdos matemáticos

como números, álgebra, probabilidades, estatísticas que implicam competências de interpretações. Há também a prerrogativa do uso de tecnologias como calculadoras e planilhas eletrônicas (BRASIL, 2020, p. 516).

De acordo com a BNCC, o Ensino Médio após a apropriação das competências desenvolvidas no Ensino Fundamental proporciona a construção de uma correlação da matemática com o cotidiano, o que envolve uma visão mais abrangente do aluno: vivências cotidianas, condições socioeconômicas e avanços tecnológicos (BRASIL, 2020, p. 517).

Já no que se refere as competências específicas da matemática na BNCC, a competência 1 é a mais expressiva:

“Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, ou ainda questões econômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação científica geral”. (BRASIL, 2020, p. 524)

A competência mencionada acima reflete o caráter interdisciplinar que a BNCC carrega enquanto documento norteador de currículos, que garantam aprendizagens básicas para todo o território nacional. Interligando-se a outras áreas do conhecimento já que algumas unidades do conhecimento contempladas pela matemática (raciocínio, representação, argumentação, certeza e incerteza, relações e inter-relações) ao serem apropriadas pelo estudante, auxiliam na análise de competências da área da Ciências da Natureza.

Portanto, a BNCC visa estabelecer que todas as redes de ensino brasileiro, públicas e privadas, sejam capazes de assegurar as mesmas aprendizagens necessárias para uma “educação que deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2020, p. 8).

Os estados, municípios e seus sistemas de ensino organizaram seus currículos de acordo com os pressupostos da BNCC, assim como as escolas e seus currículos escolares.

Quanto a Olimpíada Nacional de Matemática, ela foi criada em 2005, anteriormente ao documento citado acima e possui objetivos específicos, desde sua criação:

“Estimular e promover o estudo da Matemática entre alunos das escolas públicas; Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Identificar jovens talentos e incentivar seu ingresso nas áreas científicas e tecnológicas; Incentivar o aperfeiçoamento dos professores das escolas públicas, contribuindo para a sua valorização profissional; Contribuir para a integração das escolas públicas com as universidades públicas, os institutos de pesquisa e as sociedades científicas; Promover a inclusão social por meio da difusão do conhecimento.” (OBMEP, 2020).

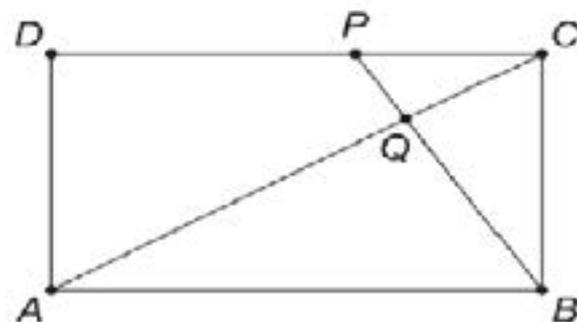
Analisando esses objetivos percebe-se como afirma Fonseca, Ulisses e Oliveira (2015) a Olimpíada Nacional de Matemática é um projeto nacional voltado para destacar a valorização do raciocínio lógico, assim como disseminar raciocínio, abstração e criatividade sem, necessariamente, o aluno precisar ter acumulado algum tipo de conhecimento formalizado. Isso é percebido quando há a análise de duas questões envolvendo o mesmo conteúdo, em nível do Ensino Médio.

Ao analisar um enunciado de uma questão da OBMEP - que está vinculada a ideia de desenvolvimento do raciocínio lógico puro, com uma questão de Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - prova de nível nacional utilizada para o ingresso da maioria das universidades públicas e algumas privadas do Brasil, busca-se compreender quais competências e/ou habilidades são englobadas nestas questões. O ENEM está sendo usado como exemplo nesta investigação porque, apesar de ser uma prova e não uma competição científica, sua essência está voltada para a apreensão de competências e habilidades, bem como a BNCC.

Nos enunciados abaixo foram escolhidas: uma questão que equivale ao nível do Ensino Médio de 2019 da prova da OBMEP, e uma do ENEM, aplicada no mesmo ano. Ambas as provas se tratam de questões de múltipla escolha, de Matemática e suas tecnologias.

A questão abaixo foi retirada do caderno correspondente a OBMEP (número 12, nível 3, 2019).

Sabendo que as áreas dos triângulos BCQ e QCP da figura são, respectivamente, 6 e 2, qual é a área do retângulo ABCD?



Já a questão do ENEM (questão nº 143, prova do caderno cinza, 2019) tinha o seguinte enunciado: “Uma administração municipal encomendou a pintura de dez placas de sinalização para colocar em seu pátio de estacionamento. O profissional contratado para o serviço inicial pintará o fundo de dez placas e cobrará um valor de acordo com a área total dessas placas. O formato de cada placa é um círculo de diâmetro $d = 40$ cm, que tangencia lados de um retângulo, sendo que o comprimento total da placa é $h = 60$ cm, conforme ilustrado na figura. Use 3,14 como aproximação para π .” Acompanhada da imagem e a pergunta abaixo:



Qual é a soma das medidas das áreas, em centímetros quadrados, das dez placas?”

Apesar das duas apresentarem alternativas, respectivamente, para os estudantes marcarem a alternativa correta, este ensaio não apresenta as mesmas. Visto que não tem a intencionalidade de analisar matematicamente a resolução, mas sim as diferenças entre os enunciados quanto as competências.

A escolha pelas questões levou em consideração tratar-se do conteúdo de geometria de diferentes formas. Observa-se que na questão da OBMEP o enunciado não é contextualizado, pois o estudante precisa apenas desenvolver o raciocínio lógico, que é o objetivo principal da OBMEP. Entretanto, esta é apenas uma competência da educação básica.

Já a questão que envolve as competências e habilidades (ENEM), apresenta um raciocínio mais complexo, voltado não só para desenvolvimento do conteúdo, mas com um pensar que observa a complexidade que envolve o dia a dia no momento de resolução de problemas cotidianos. A imagem desta questão está vinculada às placas que são encontradas no trânsito, enquanto que a prova da OBMEP utiliza uma

representação 2D de um retângulo, sem relação com situações da vida diária.

Outra observação a ser considerada é que as formas de exposição dos enunciados possuem diferenças quanto a sua constituição. No enunciado da OBMEP o que importa é o raciocínio lógico, que levará a resolução da questão e favorecendo apenas o conteúdo de geometria. Enquanto na questão que envolve o ENEM, a abordagem se dá dentro de um contexto social que envolve a rotina de trabalho de um servidor público, assim o conteúdo aqui não é uma finalidade e sim parte do processo de aprendizagem.

Neste íterim, a ideia central é que as estruturas desta e de outras Olimpíadas, são de natureza específica, não interligadas nem com as avaliações do IDEB, nem conectadas com a Base Nacional Comum Curricular. Elas possuem uma lógica própria, por isso a necessidade de orientação dos professores para a formação específica da competição.

Enquanto a educação básica no Brasil caminha a passos largos para a formação integral do aluno, a OBMEP ainda está centrada somente na promoção da matemática enquanto disciplina desconectada do cotidiano.

Questiona-se, portanto, que a perspectiva da OBMEP é a de selecionar os alunos com maior capacidade para a área de matemática e treiná-los. Até aí não haveria problema, se a Olimpíada Brasileira de Matemática não obtivesse tanto incentivo financeiro público, visando a seleção de um número reduzido de alunos diante da necessidade de abrangência da aprendizagem como um todo. Ou o porquê dessa Olimpíada, como as demais, não se adaptarem a realidade de aprendizagem que permeia o mundo educacional atual.

REFLEXÕES SOBRE A OBMEP, A BNCC E O CURRÍCULO ESCOLAR

No que tange a necessidade de discussão do currículo escolar, até que ponto essas competições são realmente necessárias? Se os sistemas de avaliação em larga escala, apesar de serem usados como aporte objetivo, não deveriam ser associados com a melhoria da qualidade da educação, já que o desempenho dos alunos acaba recaindo sobre os professores, as responsabilidades e culpabilidades (MACHADO e ALAVARSE, 2014). Este ensaio entende que o desempenho do aluno não deveria ser medido em uma única aplicação de prova, tendo em vista que a aprendizagem é

um processo gradual, e que cada pessoa possui particularidades para melhorar sua *performance* cognitiva com o passar do tempo. É possível que no dia de aplicação da prova o estudante não estivesse apto a obter um bom resultado, mas com o decorrer do ano letivo, isso poderia acontecer. O mesmo ocorre com a olimpíada, em que uma aplicação de prova irá possibilitar ou excluir o estudante de receber prêmios ou de ser um talento descoberto. Mas então, a avaliação já terá ocorrido, e a mensuração do resultado se torna falha. Tal fato é crucial no momento em que se irá mensurar o conhecimento do estudante em uma única prova, e não levar em consideração a avaliação qualitativa, para saber se realmente houve a promoção do ensino e da aprendizagem (COCCO, 2013).

Então, se nem mesmo as avaliações em larga escala, preparadas para criar o índice de qualidade da educação, são capazes de verificar a real capacidade dos estudantes, porque uma competição de matemática seria capaz? Além disso qual é a verdadeira relação entre essas competições e a natureza curricular que é tão indispensável ao meio escolar? Conforme a análise das respostas da gestão, professores e alunos da escola pesquisada não há uma relação direta entre o que é trabalhado durante o ano e a competição em si. Apesar do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, organizador da OBMEP, ter toda uma estrutura voltada para o treino de professores e alunos para ampliarem a competição. E mesmo com todo o esforço institucional, midiático e estratégico o que se percebe é que a escola não faz uma adesão significativa, pois não percebe uma utilidade no dia-a-dia já que a mesma não compõe sua grade curricular, ficando apenas na escala de mera competição entre quem tem facilidade na área – o que foi mencionado pelos alunos respondentes, na pesquisa de 2020. Com a ressalva de que as questões da OBMEP relacionam-se com o raciocínio lógico, e não com os conteúdos curriculares/competências.

O que se percebe é que este tipo de competição é mais um meio de desestimular os alunos, de culpá-los por não terem sido classificados para a segunda fase, de subestimá-los porque não obtiveram uma premiação. Nas palavras da aluna 5: “pra falar a verdade me sinto burra”. Mas isso não significa que não sejam bons, que não terão sucesso na vida, que não alcançarão seus objetivos. Pode ser sim, um meio para causar a inveja entre seus pares, a sensação de ineficiência e incompetência

perante os premiados e os não premiados. Porém, não receber um prêmio não significa que não se é bom no que se faz, significa que a avaliação não possui meios suficientes para valorizar todos nas suas diferentes esferas do saber. Porque todos sabem algo, e todos podem aprender uns com os outros. Depende de oportunidade. Como nos disse John Dewey (2010), devemos “educar a criança como um todo”.

Não se pode afirmar categoricamente que nenhuma das olimpíadas realizadas não traga ganho para a educação. É possível que em algumas cidades e escolas, a participação nas olimpíadas (em qualquer uma de suas modalidades), seja interessante para os alunos e motive a estudar mais para obter conhecimento, e por consequência, receber uma premiação. O fato é que, na escola onde foram coletados os dados, não há uma razão para que se continue participando da OBMEP, muito menos uma relação direta entre seus currículos ou com a Base Nacional Comum Curricular.

De acordo com os professores e gestores da escola de São Gabriel/RS, não há necessidade de continuar participando da OBMEP, pois não há nenhum ganho de aprendizagem por parte dos envolvidos.

E ainda, se a OBMEP não auxilia no IDEB ou no currículo escolar, há que se pensar na necessidade de continuar investindo recursos públicos em uma competição dispendiosa e que não traz o retorno esperado, ou seja, não há melhora do desempenho cognitivo em matemática.

Além disso, deve-se levar em consideração a operacionalização da maior olimpíada de matemática do mundo, que onera os cofres públicos. Há, ainda, que se pensar no pagamento de recursos humanos para elaborar e aplicar as provas, mesmo que passem a ocorrer de forma eletrônica. Afinal, é uma demanda de aproximadamente 18 milhões de alunos, como foi o número de participantes inscritos neste ano. A reflexão continua: O que se ganha com a OBMEP? Mas fica também um objetivo: articular ações para que as questões da OBMEP sejam vinculadas com a BNCC, e esta se torne, além de uma descoberta de talentos, uma forma útil de aprendizagem para os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2020. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>, Acesso em: 26/10/2020.

COCCO, E. M. **Olimpíada de matemática das escolas públicas e avaliação em larga escala: possíveis interlocuções**. Frederico Westphalen, 2013. Disponível em: <<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/5.pdf>> Acesso em: 26.10.2020

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Traduzido por Vera Ribeiro, 2010. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2010.

FONSECA, K. G.; ULISSES, E. M.; OLIVEIRA, F. M. ANÁLISE DAS PROVAS DA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS. Revista Científica Interdisciplinar. Nº2, vol. 2, art. 4, abril/junho 2015. Disponível em: <<http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/95/39>>. Acesso em 20/10/2020.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Disponível em: <<https://extranet.fcc.org.br/extranet/resource/cnc/cliente/init>> Acesso em: 20.10.2020

IBGE CIDADES. Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=43&search=rio-grande-do-sul>. Acesso em 15.10.2020

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Como o IDEB é calculado**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 01.11.2020

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos> Acessado em: 20/10/2020.

MACHADO, C. ALAVARSE, O. **Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar**. RBPAE - v. 30, n. 1, p. 63-78, jan/abr. 2014. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/avaliacao-interna-no-contexto-das-avaliacoes-externas-desafios-para-a-gestao-escolar,3d772b60-9592-401a-9da1-8dc746e7cb79>>. Acesso em 02/11/2020.

IVO, A.A.; HYPOLITO, A. M. **Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente**. Currículo sem fronteiras, v.15, n. 2, p. 365-379, mai/ago 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/ivo-hypolito.pdf>> Acesso em: 26.10.2020

OBMEP. Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas. Disponível em <<http://www.obmep.org.br>> Acesso em 15.10.2020.

OLIMPÍADAS CIENTÍFICAS. Disponível em:

<<http://www.olimpiadascientificas.com/olimpiadas/>> Acesso em: 15.10.2020

OMS. Organização Mundial da Saúde declarou uma epidemia decorrente do novo Coronavírus (COVID-19), em nível internacional. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 10/10/2020.

O QUE SE ESPERA DA BNC-FORMAÇÃO EM RELAÇÃO A BNCC PREDISPOSTA NA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019?

Andressa Freitas Lopes¹

Micheli Bordoli Amestoy²

Gabriela Luísa Schmitz³

Jaiane de Moraes Boton⁴

1 Licenciada em Química e em Ciências Biológicas pela UFSM, Mestranda do PPGECQVS/UFSM. E-mail: dressa1004@hotmail.com

2 Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela UFSM, Mestre e Doutora em Educação em Ciências. Atualmente é Pós-doutoranda em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS/UFSM). Bolsista PNPd/ CAPES. E-mail: micheliamestoy@gmail.com

3 Licenciada em Química e Bacharel em Química Industrial pela UFSM, Mestre em Educação em Ciências pelo PPGECQVS/UFSM e Doutoranda do PPGECQVS/UFSM. E-mail: gabrielaluisas@gmail.com.

4 Licenciada em Ciências Biológicas pela UFSM, Mestre e Doutora em Educação em Ciências pelo PPGECQV/UFSM. E-mail: jaiambbio@gmail.com

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS DIRETRIZES

A Formação de Professores em nível superior, no Brasil, foi estabelecida somente na década de 1930. As licenciaturas foram criadas nas faculdades de filosofia, baseadas no “esquema 3+1”, em que nos três primeiros anos ocorriam as disciplinas de conteúdo específico seguidos de um ano com disciplinas de natureza pedagógica. Esse esquema é baseado no modelo da racionalidade técnica, no qual o professor é visto como um técnico ou especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico.

Na década de 1970, há uma valorização dos aspectos didáticos-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, onde os conteúdos passam para um segundo plano (NUNES, 2001). É o período chamado de tecnicista, em que se creditam aos métodos, protocolos e equipamentos na busca pela melhoria da qualidade da educação. Estabelece-se, assim, a chamada racionalização do ensino.

Os estudos sobre formação de professores no Brasil surgem a partir da década de 1980, antes disso se pensava que o fator determinante da aprendizagem do aluno era quase que exclusivamente o seu nível social e suas características familiares. Surge, nesse período, a preocupação em se entender como os professores aprendem a ensinar, em diferentes níveis de ensino, o conteúdo específico de sua disciplina. Os pesquisadores passam a estudar o “pensamento do professor” e o “conhecimento do professor”, e evidenciam que os pensamentos, as crenças e as teorias pessoais dos professores são importantes na configuração de suas práticas de sala de aula e em suas decisões curriculares (MIZUKAMI, 2011).

Na década de 1990, há uma busca na compreensão da prática e saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Nesse período, se inicia o desenvolvimento de pesquisas que consideram a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes e buscam resgatar o papel do professor. Também se intensificam as pesquisas sobre a profissão docente, sendo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei N. 9.394/96) a grande motriz de debates sobre o tema no Brasil. A partir dela, são propostas alterações tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de for-

mação de professores. No modelo chamado de racionalidade prática, o professor de forma autônoma, reflete, escolhe e cria a sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável, carregado de incertezas e conflitos (DINIZ-PEREIRA, 1999). A partir dos anos 2000, foram promulgadas três Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores, a saber: a Resolução CNE/CP N. 1/2002, com fundamento nos Pareceres CNE/CP N. 9/2001 e N. 27/2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena; a Resolução CNE/CP N. 2/2015, fundamentada pelo Parecer CNE/CP N. 2/2015, que revoga a anterior e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada e; a Resolução CNE/CP N. 2/2019, com fundamento no Parecer CNE/CP N. 22/2019, a qual revoga a antecessora e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Neste capítulo, nos deteremos na BNC-Formação, cujo o pontapé inicial foi dado em 23 de setembro de 2019, com a proposta de uma Audiência Pública destinada a colher subsídios e contribuições para sua deliberação. Além da audiência, realizada no dia 8 de outubro de 2019, em Brasília/DF, foram recebidos documentos com colaborações fundamentadas e circunstanciadas, por meio eletrônico, em formato de texto, até o dia 23 de outubro de 2019.

Ressalta-se que foi apresentada para análise uma pré-versão do parecer a ser publicado, intitulada 3ª versão, que havia sido atualizada em 18 de setembro de 2019, referente às “Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica” que continha como objetivo central elaborar uma revisão e atualização da Resolução CNE/CP N. 2/2015. Tal análise culminou no Parecer CNE/CP N. 22, de 7 de novembro de 2019, que fundamentou a Resolução CNE/CP N. 2 de 20 de dezembro de 2019. Este processo ocorreu poucos meses após o término do prazo de implantação das DCN de 2015.

O Parecer CNE/CP N. 22/2019 define as “Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, p. 1) e vincula a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituindo uma base comum para a formação dos professores na Resolução CNE/CP N. 2/2019. Tais publicações foram ditas aligeiradas, de modo que foi publicada uma nota com manifestações contrárias a essa nova proposta de Resolução e em favor da manutenção sem alterações e imediata implementação da Resolução 2/2015, por diversas associações, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Fórum Nacional Dos Diretores De Faculdades/ Centros De Educação Das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), entre outras.

A respeito disso, o currículo tem garantido lugar na agenda nacional, principalmente dada a magnitude do discurso do movimento político instrumentalizado a partir da BNCC. Desta forma, esse assunto tem sido uma arena fértil de intensas disputas, a qual atua importante papel protagonista não só no âmbito político, mas também no socioeconômico e cultural. Essas disputas tornam-se mais intensas quando adicionamos nesse cenário outro protagonista: o poder, que está diretamente relacionado com a complexidade que permeia a elaboração e implementação de um currículo nacional no Brasil.

Ao nosso ver, é necessário refletir sobre o cenário político atual acerca da formação de professores e a influência da BNCC. Nesse viés, considerando o envolvimento e debates, ou a falta deles, acerca da Educação do Brasil, faz-se necessário uma breve explanação a respeito do cenário político brasileiro pós-golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 (SAVIANI, 2018). Assistimos a uma descaracterização da esfera pública, a perdas de direitos adquiridos além de um retrocesso na elaboração e implementação de políticas públicas democráticas e pluralistas.

Partindo desse contexto inicial, permeado pelo Parecer e pela Resolução aligeirados e pelo Golpe, os quais se apoiam no argumento da BNCC, este capítulo tem como objetivo traçar apontamentos sobre como será a futura formação docente exigida e como a BNCC irá interferir na mesma.

O FUNDAMENTO DA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019

Logo no início, o Parecer CNE/CP N. 22/2019 apresenta como objetivo central a revisão e atualização da Resolução CNE/CP N. 2/2015, que define as DCN 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. Para tanto, são consideradas duas resoluções, a saber: (a) Resolução CNE/CP N. 2/2017, que Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017) e a (b) Resolução CNE/CP N. 4/2018, que Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017 (BRASIL, 2018).

A justificativa apresentada para essa atualização/reformulação, ancora-se na LDB, a qual prevê a necessidade de adequação curricular de cursos, programação e ações para formação inicial e continuada de professores. Diante disso, todas as políticas educacionais, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, deverão estar alinhadas com a BNCC.

Além disso, os resultados de diversos instrumentos de avaliação, tanto internos quanto externos, são utilizados como justificativa para atingir a meta 7 do Plano Nacional Educação (PNE) e o avanço do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Neste sentido, estes indicadores contribuem como argumento para uma maior exigência em relação à contribuição dos professores e como suporte para um incremento nas políticas educacionais.

Ressalta-se que a BNCC aparece como um dos temas foco do Parecer, pois é apresentada como inauguradora de uma nova era para Educação Básica no Brasil. A partir dela (re)emerge o conceito de competências profissionais, que deverão ser desenvolvidas pelos professores como método de qualificação para executarem suas dez competências gerais prescritas. Ainda é relatado, que a BNCC representa um avanço no que se estima ser uma Educação de qualidade, abandonando a tradi-

cional transmissão de conteúdos e objetivando potencializar o desenvolvimento dos estudantes através de um modo conectado às exigências do século atual.

Destaca-se a importância de superar a desvalorização dos cursos de licenciatura e o quanto é normalizado possuir disciplinas do bacharelado em conjunto com poucas disciplinas da área de Educação, o costumeiro modelo 3+1, o que dificulta uma conexão entre conhecimento aprendido e a prática escolar. Um dos caminhos sugeridos para sobrepujar tal situação é

por meio da institucionalização de institutos/unidades integradas de formação de professores, que teriam no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores das redes de ensino, criando assim uma ponte orgânica entre o ensino superior e a Educação Básica. (BRASIL, 2019, p 14)

Sobre as competências específicas para formação de professores, consideradas integradas e interdependentes, sem nenhuma hierarquia, temos três dimensões: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional. O Conhecimento Profissional é responsável pela aquisição de saberes que dão significado e sentido à prática profissional, ou seja, privilegia o que os licenciandos devem “saber” e “saber fazer”. Depois é apresentada a Prática Profissional, que é a associação entre o objeto de conhecimento e o objeto de ensino, devendo estar presente desde o início da formação, mediante diversificadas formas. Por fim, é descrito o Engajamento Profissional, fator base e essencial para a atuação docente, pois é onde ocorre a integração das outras duas dimensões, e corresponde à profissionalidade dos professores.

Na sequência do documento são retratadas diversas tabelas, com diferentes tipos de competências e habilidades a serem contempladas nas DCN para Formação Inicial de Professores, sendo elas: Competências Gerais Docentes da BNC-Formação; Competências Específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissionais da BNC-Formação; Competências Específicas e Habilidades do Conhecimento Profissional (4 competências e 21 habilidades); Competências Específicas e Habilidades da Prática Profissional (4 competências e 22 habilidades); Competências Específicas do Engajamento Profissional (4 competências e 22 habilidades). Totalizando 10 competências gerais, 12 competências específicas

e 62 habilidades para a formação docente.

Sobre a estruturação curricular dos cursos de Formação Inicial para Professores, o documento orienta o mínimo de 3.200 horas para o desenvolvimento das competências profissionais da BNC-Formação. Essa carga horária está dividida em três grupos:

Grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.
Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
Grupo III: 800 (oitocentas) horas para a prática pedagógica com a seguinte distribuição: 400 (quatrocentas) horas de estágio e 400 (quatrocentas) horas para os componentes curriculares dos Grupos I e II, das quais:

- 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;

- 400 (quatrocentas) horas de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019, p. 23)

Já sobre a estruturação da matriz curricular dos cursos de segunda licenciatura:

Grupo I: 560 (quinhentas e sessenta) horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original;

Grupo II: 360 (trezentas e sessenta) horas, se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original;

Grupo III: 200 (duzentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II. (BRASIL, 2019, p. 27)

Por último, na estruturação dos cursos de Formação Pedagógica orienta:

Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, proposta por este Parecer.

Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular. (BRASIL, 2019, p. 28)

Ao final, o Parecer traz alguns tópicos relevantes e pertinentes de maneira

reduzida, como Gestão Escolar, o qual diz respeito às exigências de formação para atuar em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica. E o tópico Processos Avaliativos Internos e Externos, que expõe como esses devem ser organizados, objetivando um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências.

Nas últimas 19 páginas do Parecer é apresentado o Projeto de Resolução que, posteriormente, foi publicado na íntegra como Resolução CNE/CP N. 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), seguindo as orientações contidas no Parecer que lhe deu origem.

A respeito de sua implementação é fixado o prazo de 2 anos a partir de sua publicação, tendo como limite até o dia 20 de dezembro de 2021. Já as universidades que implementaram seus currículos de acordo com a Resolução CNE/CP N. 2/2015, esse prazo será de 3 anos. Frisa-se que, em razão da Pandemia da COVID-19, o Parecer CNE/CES N. 498/2020 propõe a flexibilização dos prazos relativos à BNC-Formação, estendendo a data limite para que sua implementação seja até 15 de abril de 2022 (BRASIL,2020).

QUAIS AS EXPECTATIVAS (OU DESCRENÇAS) QUANTO A BNC-FORMAÇÃO?

A proposta de alinhamento das políticas educacionais à BNCC sinaliza uma (re)organização do ensino básico e superior no Brasil. Para Saviani (2016), o alinhamento entre BNCC e avaliações em larga escala, por exemplo, esboça novos rumos para o currículo em todo o país:

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas (SAVIANI, 2016, p. 75).

No que se refere aos resultados das avaliações e índices relatados no Pare-

cer, é trazido para discussão problemas e possíveis “melhoramentos” nos cursos de licenciatura. Segundo citado nesse documento, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) constatou que o fator mais importante para explicar o desempenho dos estudantes é a qualificação dos professores no que diz respeito à qualidade do ensino ministrado. Nesse sentido, vale a pena lembrar as palavras de Amestoy (2019), quando afirma que as avaliações externas e em larga escala constituem-se em uma das mais influentes formas de intervenção direta da política internacional na amplitude das políticas educacionais do Brasil já que, “[...] cumprem o propósito - desejado externamente - de mensurar o nível da qualidade e da eficiência do sistema educacional (por mais difusos e polêmicos que estes conceitos possam ser)” (AMESTOY, 2019, p. 144).

Neste seguimento, o documento BNC-Formação (2019) adota como eixo estruturante da formação de professores a aprendizagem por meio das competências previstas na BNCC. Além disso, a compreendemos como um forte desalinhamento com o que se pensa acerca dos processos formativos na formação de professores, descritos na Resolução CNE/CP N. 2/2015, materializando o alinhamento e atuação das políticas curriculares com viés de padronização/standardização do ensino, tanto nos níveis básico, quanto superior.

Dessa forma, a Resolução CNE/CP N. 2/2019 foi criticada pelas associações e entidades preocupadas com a formação de professores pela forma aligeirada com que foi construída e pela falta de discussões a respeito de seu conteúdo, no que constituiu-se num “grave ataque à formação dos profissionais da educação com impactos negativos na qualidade da Educação Básica” (ANFOPE, 2019, p. 1). Em especial, a ANFOPE chama a BNC-Formação de “descaracterização da formação de professores” (*ibidem*, p. 1).

Na contramão do que o próprio documento argumenta quando pretende superar o modelo 3+1, institucionalizando unidades integradas de formação de professores com a participação do Ensino Superior e Educação Básica, a formação ficará cada vez mais engessada, visto o grande número de exigências previstas na BNC-Formação. Ao nosso ver, nessa forma de ensino, a qual é baseada em competências e habilidades, corre-se o risco de formatar e delimitar a profissão/atuação docente, ao passo que favorece a formação de um professor técnico e, cada vez mais especialis-

ta. No contexto atual, a Base de formação docente apresenta-se disfarçada de uma linguagem técnica e científica, emergindo no sentido receituário para a projeção de solucionar os problemas educacionais no/do país, caracterizando uma reformulação da política curricular a partir da padronização de aprendizagem via controle e avaliação.

Ressalta-se, a prescrição da BNCC na elaboração e na implementação da BNCC-Formação, visto que é estimada 50% da carga horária (1600 horas) da formação de professores para contemplar suas diversas competências e habilidades. Sobre isso, enfatiza-se, ainda, que isso faz com que se perca a autonomia universitária tanto defendida na Resolução CNP/CP N. 2/2015, onde a proposta para uma atualização perdeu seu foco e acabou sendo totalmente reescrita, deixando claro, a desconsideração das discussões ocorridas anteriormente e promovendo apenas o alinhamento entre a BNCC e a formação docente.

Além disso, ocorreu a dissociação entre formação inicial e formação continuada de professores, levando a uma fragmentação do processo, que deveria ser contínuo, resultando na sua descaracterização. Nesse sentido, a formação continuada que era considerada a partir de uma concepção ampla e contextualizada, em dimensões organizacionais, profissionais e coletivas, passa a ser um processo desagregado, descontínuo, cuja responsabilidade recai somente sobre o próprio professor.

Curiosamente, nota-se que no texto há um descuido quanto ao uso de termos amplamente utilizados na área, indicando uma falta de interesse ou uma escrita por diversas mãos, sem uma discussão coletiva. Neste viés, não se vê como um mero erro de digitação, pois para pesquisadores se sabe que dois conceitos diferentes possuem um valor e uma definição específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU INICIAIS)

De uma forma geral, essas reformas ocorridas no campo da formação de professores apagam, como um *click* na tecla “delete” do computador, as propostas que vinham sendo tecidas e asseguradas, por via constitucional, como a Resolução 2/2015, que tinha como objetivo maior o desenvolvimento individual, com respeito à diversidade, a pluralidade de ideias e à concepções teórico-metodológicas.

Essas mudanças impactam não só o trabalho docente, como também a carrei-

ra do futuro professor(a), a elaboração de materiais didáticos, a (re)organização dos Projetos Pedagógicos de Cursos e as matrizes das avaliações externas. Além de incorporar e apropriar, pela via da lógica das competências e habilidades, preceitos de individualização, competição e responsabilização ao ambiente escolar e a formação docente.

Em outras discussões sobre essa situação premente envolvendo a implementação da BNC-Formação e a BNCC como norteadora dessa formação, percebe-se como principal resultado a perda da autonomia dos docentes em exercício e das instituições formadoras de professores, exigindo de forma engessada a distribuição da carga horária e dos conhecimentos ao longo do curso.

São muitos os questionamentos que pairam, e nesse âmbito temos plena consciência que este capítulo pode ter trazido ainda mais dúvidas, questionamentos e negatividade a respeito do futuro da formação de professores a partir da implementação da Resolução CNE/CP N. 2/2019. Em virtude disso, nossa intenção é (re)pensar: que formação esperamos a partir deste cenário? Essa Resolução trará bons frutos à formação docente e à educação de maneira geral? E o papel do governo em ofertar cursos de aperfeiçoamento e formação continuada? Em que momento o professor terá autonomia para tomar decisões em seu contexto?

Por meio dessa escrita, evidenciamos que ainda há muitas questões em suspenso, mais perguntas do que respostas na discussão de uma Base de Formação Docente. No entanto, são manuscritos como este que, apesar do número de páginas limitar a expansão de alguns pensamentos e indagações, tornam possíveis ampliar discussões sobre essa temática, uma vez que compõem potentes espaços de escrita e pesquisas, dentro do complexo processo de (re)formulações e perspectivas dentro das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

AMESTOY, M. B. **A política de accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS.** 2019. 265p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2019.

ANFOPE. Descaracterização da Formação de Professores: Aprovação do Parecer 22/2019. **Boletim.** Campinas, n. 4, ano 2019. Disponível em: < <https://www.anfope.org.br/>

fope.org.br/wp-content/uploads/2019/12/BOLETIM-04-2019-ANFOPE-2019-n4.pdf>
Acessado em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES N. 498, de 06 de agosto de 2020**. Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/157501-pces498-20/file>>
Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 9 de 08 de maio de 2001**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 2/2015, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf> Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 27 de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 22, de 07 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2001b. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 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, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, Diário Oficial da União, seção: 1, p. 46, de 15 de abril de 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>> Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP N.º 2/2017, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 nov. 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E.. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-25, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>> Acesso em: 18 nov. 2020.

MIZUKAMI, M. G. N.. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 33-50, out. 2011. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

NUNES, C. M. F.. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-

42, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2020.

SAVIANI, D. **A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária.** In: Nora Krawczyk. (Org.). Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis. 1ed. Uberlândia: Navegando, 2018, v. 1, p. 35-51.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: O problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista de Educação**, Ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS COMPETÊNCIAS PREVISTAS E OS DESAFIOS DE APLICAÇÃO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Francisco Renato Lima¹

Marina Marcos Costa²

1 Doutorando em Linguística (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

2 Graduada em Pedagogia (UFPI). Especialista em Educação a Distância (UNIP). Mestra em Educação (UFPI). Docente no curso de Pedagogia na UNIFAPI, UNIP e FAESP. Coordenadora do curso de Pedagogia na UNIFAPI. E-mail: marina.mcosta@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Todo rito de passagem significa uma mudança de atitude em nossas mentes: ao ler, preciso entender rapidamente cada frase, pelo menos seu sentido literal, e só depois de entendê-la sinto-me pronto para pronunciar um julgamento: o que li é verdadeiro ou falso, certo ou errado, agradável ou desagradável. Na minha vida cotidiana, ao contrário, são inúmeras as circunstâncias que escapam à minha compreensão, desde as mais gerais às mais simples e triviais: vejo-me frequentemente diante de situações sobre as quais não posso dar opinião, e prefiro não emitir julgamento.

(CALVINO, 2005, p. 141)

As palavras de Calvino (2005) despontam como um chamamento para pensar as mudanças que vêm ocorrendo no ensino brasileiro nos últimos tempos. Especialmente, a Política Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) (BRASIL, 2014), expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em três versões de consulta pública (BRASIL, 2015; 2016; 2017), e, as versões oficiais: Educação Infantil e Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respectivamente, aprovadas no final de 2017 (BRASIL, 2017) e de 2018 (BRASIL, 2018), que, *a priori*, desponta no discurso oficial educacional com a proposta de unificar o ensino no país, evidentemente que, respeitando as variedades regionais históricas, ideológicas e culturais inerentes à cultura heterogênea e plural do país.

Essas mudanças implicam diretamente na (re) organização do currículo escolar e na prática pedagógica dos professores, principalmente, no tocante às competências previstas e os desafios de aplicação no contexto da sala de aula. Desse modo, objetiva-se neste texto, refletir sobre essas implicações didáticas e pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem escolar, atentando para as competências gerais previstas na BNCC e os desafios de suas aplicações no contexto da sala de aula.

Nesse cenário, as mudanças e/ou inovações trazidas por esse documento, que constitui uma “política do conhecimento oficial” (APPLE, 2013, p. 71) evidenciam a complexidade que envolve o ato de ensinar e de aprender, o que perpassa pela redefinição do currículo e da prática pedagógica, implicando diretamente nas concepções, nos conceitos, nos princípios e, sobretudo, em estratégias metodológicas que deem conta dos desafios e das demandas inerentes ao atual movimento educacional e pedagógico.

Na ‘ordem do dia’, ou seja, desde 2015, com a primeira versão da Base¹, as palavras ‘competências’ e ‘habilidades’ passaram a assumir um lugar de destaque no contexto educacional, embora elas não sejam novas na literatura educacional, pois desde o final da década de 1990 do século XX, são apontadas pelos trabalhos principalmente de Perrenoud (1999; 2000; 2001). Assim, elas fazem parte da literatura especializada e foram incorporadas por documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000) e demais orientações didático-pedagógicas elaboradas por estados e municípios. No entanto, com a atual BNCC, a estruturação do currículo e da prática pedagógica, a partir de competências e habilidades tornou-se condição *sine qua non* para o empreendimento pedagógico.

Nesse sentido, cabe, brevemente, visitar esses conceitos, muitas vezes, compreendidos de forma equivocada no contexto escolar. Para Perrenoud (1999, p. 07), a competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, articulando a consciência e os recursos cognitivos a saberes, capacidades, atitudes, informações e valores disponíveis, de modo rápido, criativo, eficaz e conexo; enquanto a habilidade, segundo o mesmo autor, refere-se a capacidade de o sujeito mobilizar conhecimentos e capacidades, na resolução de uma determinada situação-problema do contexto real. Elas, portanto, não atuam isoladamente, pelo contrário, complementam-se, de modo recíproco, visto que as habilidades precisam ser desenvolvidas, tendo como foco, as competências. Daí, Antunes (2001, p. 18) dizer que a habilidade é: “filha específica da competência”. Nessa compreensão, um documento orientador do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que reza o discurso da cartilha oficial brasileira, expressa que a “competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica” (BRASIL, 2005, p. 58).

Compreendidos esses conceitos e aspectos centrais, este estudo prossegue à defesa do objetivo proposto, a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, construída por meio dos métodos bibliográfico e documental, em virtude análise do documento oficial da BNCC, buscando destacar as competências previstas e os de-

1 Um detalhamento pormenorizado do processo de construção da BNCC, atentando-se, pontualmente as datas e as etapas, desde as versões iniciais a versão final, pode ser visto em Cássio (2019).

safios de aplicação no contexto da sala de aula.

CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao pensar no contexto histórico de currículo, é possível encontrar as seguintes concepções: o currículo como guia de experiência que o aluno pode obter no ambiente escolar; como conjunto de responsabilidades da escola; como conteúdos da educação; como plano e/ou programa da escola; conjunto de matérias; como programas de atividades curriculares, como um manual ou guia do professor. No entanto, conforme Sacristán (2000), o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural que se refere ao modo de organizar as práticas educativas.

Nessa perspectiva, a definição de conteúdos, competências e habilidades a serem construídas na escola está implicada de relações de poder e ideologias, que perpassam pelo currículo. Este não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que surgem em textos e na sala de aula, e sim, parte de uma visão de algum grupo, acerca do que seja o conhecimento legítimo. Ao observar a construção do currículo escolar, é preciso preocupar-se em saber quais os conhecimentos são indispensáveis para os alunos e se eles serão utilizados no cotidiano.

Para compreender as práticas e as funções sociais exercidas na escola é necessário entender que o currículo supõe “as concretizações dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada” (SACRISTÁN, 2000, p. 15), pois, ao defini-lo, descreve-se, automaticamente, a concretização das funções da própria escola, em um determinado momento histórico e social.

As funções que o currículo cumpre como expressão de um projeto de cultura e socialização se realiza por meio de seus conteúdos e das práticas que cria em torno de si. O currículo é uma expressão de interesses e forças que estão ao redor do sistema educativo em um determinado momento, refletindo os conflitos entre os interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos, pois a escola adota posições e orientações seletivas, frente à cultura que se concretiza no currículo que transmite e reproduz (SACRISTÁN, 2000).

Na escola, o currículo reflete um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas culturas e visões de mundo. Nesse sentido, Moreira; Silva (2013, p. 14) ex-

plicam que o currículo é considerado um artefato social e cultural, ele está “implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”.

A educação e a cultura estão intimamente ligadas, dessa forma, o currículo “nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação” (APPLE, 2013, p. 71). O currículo é resultado da seleção de alguém, ele “é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (p. 71).

Para Silva (2011), o currículo é uma invenção social, como qualquer outra do Estado. É resultado de um percurso histórico, que através de um processo de seleção social e assim, certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não.

Ao discutir sobre currículo, também é importante destacar as teorias curriculares. As definições revelam o que uma determinada teoria pensa sobre o currículo em cada contexto. Cada teoria, ao defini-lo passa por questionamentos, como: Qual conhecimento deve ser ensinado? Qual conhecimento deve ser considerado importante? Nessa perspectiva, observa-se que o currículo é sempre o resultado de uma seleção. Percebe-se também, que nas teorias do currículo se pergunta: o que os alunos devem se tornar? Pois, afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ser alcançadas por ele, ou seja, ao considerar que tipo de conhecimento é válido, as teorias do currículo acabam por dizer que tipo de pessoa se considera ideal (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2011).

Conforme leituras de Lopes; Macedo (2011) e Silva (2011), entende-se que, na teoria tradicional, o currículo é considerado com uma seleção e organização do que vale a pena se ensinar. Nessa teoria, a preocupação está na eficiência da escola que tem como função social preparar o homem para os parâmetros da sociedade. Nesta concepção, a escola e o currículo são importantes instrumentos de controle social.

Na teoria tradicional, destaca-se Bobbit em 1918, ao defender o currículo como preparação do aluno para a vida adulta. Por outro lado, tem-se John Dewey, defensor do progressivismo, no qual o foco do currículo era entendido como experiência direta da criança (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2011).

Nas teorias críticas, o currículo é visto como instrumento de controle social, a

partir dos estudos de Althusser, em sua obra *Aparelhos Ideológicos de Estado* (1971). Assim, a escola é apontada como principal instrumento na manutenção da estrutura social reprodutora da classe dominante (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2011).

Outros teóricos que contribuíram para as teorias críticas de currículo, foram Boudieu, Saviani, Giroux, Apple e Paulo Freire, ao apontarem em suas obras, que as escolas contribuem para a manutenção do controle social, na medida em que ajudam a manter a desigualdade social (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2011).

Por meio das teorias críticas, compreende-se o currículo como espaço de poder e que transmite a reprodução da ideologia dominante. Segundo Silva (2011, p. 148), “o currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável”. Logo, por esse ângulo, o currículo é uma construção social, alicerçada em valores e ideologias.

Com as teorias pós-críticas, passou a se problematizar o currículo como narrativa étnica e racial. Esta é uma questão de saber e poder, resultando de um processo histórico de construção da diferença. Numa perspectiva pós-crítica do currículo, busca-se adaptação nas estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais que se desenvolvem no currículo.

Na teoria pós-crítica, destaca-se o multiculturalismo, que busca enfatizar a diversidade cultural da sociedade, defendendo-se a igualdade, o respeito e a tolerância entre as diferentes culturas. Conforme Silva (2011, p. 90), “o multiculturalismo mostra que o gradiente da igualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça, sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe”.

Observa-se assim, que, o que se considera como currículo em um determinado momento, numa determinada sociedade, resulta de um processo histórico, cultural e político. Como observa Silva (2011, p. 150), “o currículo é trajetória, viagem, percurso [...] o currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

Segundo Sacristán (2000, p. 15), o currículo é “uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação [...]”, isto é, ele é uma prática que expressa as funções socializadoras e culturais de um determinado ambiente escolar, na qual se reagrupa uma série de práticas diversas, entre elas, a prática pedagógica desenvolvida na instituição. Essa prática pedagógica representa,

portanto, um espaço de desafios constantes, exigindo a capacidade de desterritorializar visões pré-concebidas, desconstruir ‘concepções e práticas feitas’ e construir novos aportes e concepções, orientadoras do fazer docente, tendo em vista que, conforme enfatiza Lima (2019, p. 28), inevitavelmente:

O modo como o ensino é concebido e praticado, decorre dos significados construídos pelo professor acerca do que seja a prática pedagógica, que, enquanto elemento constitutivo do processo educativo está atrelado a uma visão de mundo, sociedade, educação, escola, ensino e aprendizagem. Por essa razão, seu significado é socialmente construído, na dimensão das experiências coletivas e individuais dos sujeitos da educação, ao assumirem uma postura político-social e crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem em que estão envolvidos, nos liames dos contextos da história, da cultura e da ideologia vigente.

Em face dessa realidade, “uma categoria fundante para se pensar o conceito de prática pedagógica”, ainda segundo o autor, é “a **intencionalidade**, que deve constituir-se como elemento gerador de desejos e ações no contexto da educação”. E nisso, “a prática pedagógica deve ser dinâmica, plural e democrática, sobretudo, pelo papel do professor: mediador e contextualizador de situações de aprendizagem” (LIMA, 2019, p. 29) (Grifo no original).

Assentadas sobre esse entendimento, Fernandes; Grillo (2006, p. 447), entendem que a prática pedagógica constitui-se como:

[...] prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender [...] articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares.

Esse aspecto da intencionalidade também está marcado na voz de Franco (2016, p. 536), quando afirma que:

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de **intencionalidades**, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a **assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos**; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (Grifos nossos)

Ao trilharem esse caminho, de ‘consciência’ e ‘participação’, os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem (professor e aluno), envolvem-se numa trama dialógica e humana pelo ato de conhecer, saindo da ‘curiosidade ingênua’ ao ‘conhecimento epistemológico’, como aponta Freire (2015), ou seja, o percurso rumo ao conhecimento garante uma consciência crítica sobre si e sobre o outro.

Mais à frente, ainda referindo-se a prática pedagógica, Franco (2016, p. 536), ressalta que “uma **prática pedagógica**, em seu **sentido de práxis**, configura-se sempre como **uma ação consciente e participativa**, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (Grifos nossos). Portanto, a necessidade de epistemologia da Pedagogia:

Quando se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa. (FRANCO, 2016, p. 537-538)

No eixo dessa noção, concentra-se a interface entre o currículo e a prática pedagógica, como advoga-se neste estudo. As práticas pedagógicas são as ações que acontecem numa sala de aula, articulando a interação entre professor e aluno. São entendidas como ações direcionadas e orientadas pelo professor, a fim de interferir de forma significativa na formação do aluno.

E, nessa mesma perspectiva – a da formação crítica, reflexiva, dialógica, emancipatória – também conceber o currículo como uma práxis significa que, muitas ações intervêm em sua construção, considerando-o como processo que ocorre dentro de certas condições concretas, a partir de interações culturais e sociais. Assim, tanto o currículo, como a prática pedagógica expressam a função social e cultural da escola.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DAS COMPETÊNCIAS PREVISTAS E DOS DESAFIOS DE APLICAÇÃO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

A ideia da BNCC surgiu da Constituição Federal (CF) de 1988, conforme artigo 210 que prevê a criação de uma Base para o Ensino Fundamental e também, foi

prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que, segundo o seu artigo 26, aponta que os currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum. Em 2014, a BNCC foi prevista no PNE, na meta 07, como estratégia para alcançar outras metas.

Sua primeira versão surgiu em 2015 e sua segunda versão em 2016, mas foi em 14 de dezembro de 2018, que ocorreu sua aprovação final pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologação pelo Ministério da Educação (MEC), incluindo todas as etapas da Educação Básica. Portanto, a partir de 2019, deu-se início a primeira fase de implementação, quando os currículos foram incorporados aos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas. E, em 2020, a BNCC passa a ser colocada em prática nas escolas, com os planos alinhados com o documento.

A BNCC se constitui em projeto normativo que estabelece um documento prescritivo de competências, habilidades, conteúdos, ou, como preferem dominar, direitos de aprendizagem (BRASIL, 2018), que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Dessa forma, a BNCC passa a concretizar os direitos de aprendizagem previstos em outros documentos legais como o CF, a LDB e o PNE.

O principal objetivo da BNCC é o de garantir a equidade na aprendizagem dos estudantes do país. Conforme o texto do MEC, a BNCC não é um currículo, mas um documento que deve servir de referência para o currículo. No entanto, é importante lançar um olhar crítico e cuidadoso sobre ela, uma vez que, como toda proposta curricular oficial, de imediato, trata-se de “uma promessa, por certo, tentadora, de igualdade e inclusão”, no entanto, como revela a história da educação brasileira, “o universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam à abstração” (MACE-DO, 2015, p. 897).

Segundo Cury; Reis; Zanardi (2018, p. 66), a BNCC concebe o currículo transvestido de direitos de aprendizagem que “sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagens”. Os autores discutem que a BNCC é uma “criação unificadora que organiza os direitos de aprendizagens, conhecimentos e habilidades com foco na competência aprendida” (p. 67).

Conforme a BNCC, a função das competências é orientar os currículos, como

aponta o MEC (BRASIL, 2018), na apresentação geral do documento¹:

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

A BNCC aponta como fundamento pedagógico, o desenvolvimento integral dos estudantes em todas as dimensões: física, emocional, intelectual, social e cultural. Para tanto, esse processo de desenvolvimento se dá por meio das dez competências gerais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

O documento define as competências como soma de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. As dez competências são desdobradas em objetos de conhecimento e habilidades, de acordo com cada faixa etária e etapa, são elas: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório Cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura Digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e empatia. Tais competências, segundo a BNCC foram construídas e alinhadas à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2017).

A seguir, analisa-se o que diz a BNCC sobre cada competência, refletindo sobre os desafios de aplicação no contexto da sala de aula da Educação Básica.

A primeira competência – **Conhecimento** – refere-se a valorização e a utilização de conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade em busca de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018). Para tanto, percebe-se a necessidade da formação inicial e continuada do professor para que possa estar sempre atualizado quanto ao que é produzido constantemente na sociedade. Conforme Ferreira (1993), o conhecimento intelectual é um dos pressupostos na formação do cidadão.

A busca de informações deve ser constante no espaço escolar, levando o aluno inclusive, a reconhecer sua confiabilidade e pertinência, conforme preconiza a BNCC especificamente na área das ‘Linguagens’, subárea ‘Leitura’, na ‘esfera jornalística’

1 Site oficial de apresentação da BNCC (2018). Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso em: 18 out. 2020.

(BRASIL, 2018). Em sala de aula, o professor deve trabalhar com os alunos conceitos como propriedade intelectual e direito à privacidade para que se reflita sobre o uso ético das informações coletadas.

Nessa competência, se enfatiza a aprendizagem ao longo da vida, assim, o professor deve motivar os alunos a ter autonomia em aprender. A avaliação do conhecimento construído também é uma prática que deve ser estimulada pelos professores em sala de aula. Conforme Covita (2002, p. 337):

A aprendizagem ao longo da vida pode considerar-se um dos pilares básicos da cidadania activa e da empregabilidade, tornando-se urgente aprofundar o conhecimento sobre novos contextos de aprendizagem e proporcionar os dispositivos de aprendizagem adequados aos ritmos e disponibilidades dos cidadãos [...].

Os conhecimentos construídos e discutidos em sala de aula, de forma coletiva, devem compreender e respeitar o contexto sociocultural em que os sujeitos estão inseridos, valorizando a relação entre o contexto e a produção de conhecimento. O professor pode desenvolver essa competência em vários componentes curriculares, como, por exemplo, nas aulas de História, por meio da leitura de fontes e documentos.

A contextualização e o uso de situações de problemas podem facilitar a articulação do conhecimento, o desenvolvimento do raciocínio e a compreensão crítica da realidade, pois, conforme aponta Freire (2001, p. 39), quanto mais o sujeito refletir sobre a realidade e “sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”. Nisso, ele estabelece um diálogo com o outro, por meio de uma relação de colaboração, na qual o conhecimento de mundo, adquirido nas experiências individuais e subjetivas da vida – para além da escola –, tornam-se essenciais para o aprendizado escolar.

A segunda competência – **Pensamento científico, crítico e criativo** – visa o exercício da curiosidade intelectual, a reflexão, a análise crítica, a imaginação, e a criatividade para elaborar, testar hipóteses, formular e resolver problemas, criando soluções (inclusive tecnológicas), com base no conhecimento de diversas áreas do conhecimento, potencializando uma perspectiva interdisciplinar (BRASIL, 2018).

Dessa forma, enfatiza-se que uma boa educação não pode ser desvinculada da

pesquisa, um eixo primordial na formação de professores e na prática pedagógica, desde a Educação básica, considerando que o professor deve estimular a criticidade e a criatividade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A investigação necessária a essa etapa do processo formativo, deve ocorrer de forma crítica e criativa. Para tal, o professor deve estimular os alunos a fazerem bons questionamentos que desenvolvam sua curiosidade em querer continuar aprendendo.

Freire (2015) destaca que o professor em sala de aula deve estar sempre disponível para ouvir e estimular os questionamentos dos alunos, instigando a curiosidade e respeitando a autonomia crítica do aluno, a fim de que “ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 2001, p. 30) no processo de (re) construção do contexto social em que está inserido.

Para colocar essa competência em prática em sala de aula, o professor pode elaborar atividades que permitam a experimentação de materiais, de métodos, de técnicas e de diferentes linguagens. Tudo isso, por meio do respeito, da valorização e da legitimação do rico painel de possibilidades que a sala de aula oferece para o desenvolvimento do pensamento científico, da criticidade e da criatividade.

A terceira competência – **Repertório Cultural** – tem como objetivo valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também, participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, 2018). Esse repertório, constitui exigência básica para que os alunos se sobressaiam em testes e avaliações. Um exemplo disso, é a redação do ENEM, em que o domínio de um ‘repertório sociocultural legitimado socialmente’ é condição básica para o alcance da tão desejada nota 1000, ou, pelo menos, que o aluno do Ensino Médio, fique com nota acima de 800 pontos, o que lhe possibilita o acesso ao Ensino Superior.

Nessa competência, durante todas as etapas da Educação Básica, é primordial que o professor estimule os alunos a realizarem diferentes tipos de leituras, que ampliem suas visões de mundo, colocando-o, em contato com as vivências das mais variadas identidades, culturas e sentimentos de pertencimento. O aluno deve ser capaz de reconhecer, discutir e aplicar o significado de manifestações culturais e como

a cultura desenvolve os diferentes grupos e identidades, a partir do diálogo com as diversas áreas do conhecimento previstas no currículo escolar.

A escola é o espaço no qual deve ocorrer a aprendizagem, o reconhecimento e o respeito pelas práticas culturais. Nessa perspectiva, em diálogo com as concepções freireanas de educação como tomada de consciência, Saviani (2012, p. 69-70), aponta que “o povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” e assim, superar as contradições de um modelo de sociedade, educação e escola historicamente excludente e desigual.

O multiculturalismo é um aspecto que pode ser bastante explorado nessa competência, contribuindo para o desenvolvimento do senso de identidade individual e cultural, estabelecendo também, o respeito com diferentes culturas e visões de mundo. Por exemplo, no componente curricular Arte, o professor pode explorar a fruição das manifestações plurais, incentivando o aluno a se expressar artisticamente. A própria Língua Portuguesa pode ser utilizada como exemplo dos termos culturais, locais e regionais que ela carrega. Já a valorização da diversidade dos povos, pode ser discutida nas aulas de História e Geografia. Em Educação Física, as matrizes africanas e indígenas podem ter grande destaque, por meio de brincadeiras e jogos populares dessas etnias.

A quarta competência – **Comunicação** – refere-se à utilização de diferentes linguagens, verbal, visual-motora, Libras, escrita, corporal, visual, sonora e digital, linguagem artística, matemática e científica, considerando a importância do aluno saber expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos de leituras plurais e multimodais (BRASIL, 2018).

Em sala de aula, o professor deve desenvolver a capacidade de escuta e diálogos ativos e responsivos por meio da linguagem (BAKHTIN, 2009). Nisso, os alunos serão capazes de ouvir outras pessoas com atenção e interesse, estabelecendo o entendimento mútuo; expressar ideias, opiniões, emoções e sentimentos; conseguir formular perguntas e respostas, que os ajudem a avançar em discussões coletivas; utilizar plataformas digitais, redes sociais, blog, youtube etc. Conforme Freire (2005, p. 91), “o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se soli-

darizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro”, por isso a importância de desenvolver no aluno habilidades referentes à sua comunicação com outro e com o mundo.

Essa competência tem uma conexão forte com os componentes curriculares da ‘área de linguagens,’ como a Língua Portuguesa, a Arte, a Educação Física e a Língua Inglesa, os quais, devem somar esforços para explorar as múltiplas semioses de realização social das práticas sociais de linguagem e de interação comunicativa, em uma sociedade hodierna, definitivamente demarcada pelas múltiplas possibilidades de comunicação, interação social e expressão corporal e artística.

A quinta competência – **Cultura Digital** – busca compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, reflexiva para que haja a comunicação, o acesso e a disseminação de informações e produção de conhecimentos (BRASIL, 2018). Essa competência, talvez, é uma das que ganham mais fôlego para a exploração didático-pedagógica, uma vez que aponta diretamente para o contexto atual, marcado pelo florescimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que trouxe consigo, “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de prender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116).

O desenvolvimento dessa competência ocorre em sintonia com a expansão significativa da grande rede mundial, a internet, que segundo Castells (2002, p. 311), “não é apenas uma tecnologia: é o instrumento tecnológico e a forma organizativa que distribui o poder da informação, a geração de conhecimentos e a capacidade de ligar-se em rede em qualquer âmbito da atividade humana”. Nesse sentido, ela motiva a criação de novas formas de interação, sociabilidade, possibilitando a democratização de novos espaços de vozes, antes silenciadas. A esse espaço virtual e de dimensões interativas ilimitadas, Levy (2010) denomina de ciberespaço, no qual a interatividade e a capacidade de criar, recriar, socializar, compartilhar e gerenciar informações, de modo colaborativo, torna-se a grande onda do universo dos letramentos digitais e dos multiletramentos, que, para além da cultura do impresso, ressignificam novas formas de lidar com o caráter digital, midiático, virtual e multimodal das práticas de linguagem.

Nos domínios de navegações interativas tão fluídas, o professor pode desenvolver seu trabalho a partir da utilização de ferramentas digitais, produção multimídia como páginas da web, aplicativos, redes sociais, hipertextos etc.; dominar algoritmos para a solução de problemas; interpretar a visualização e análise de dados; compreender o impacto do uso das tecnologias na vida das pessoas.

A sexta competência – **Trabalho e projeto de vida** – busca valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e o projeto de vida (BRASIL, 2018).

Os alunos devem ser capazes de utilizar estratégias para planejar e estabelecer metas pessoais de aprendizagem, considerando os projetos presentes e futuros, refletindo sobre seus desejos e objetivos, enfatizando o planejamento, as estratégias e sabendo também lidar com as frustrações, a fim de superar as eventuais dificuldades que enfrentarão, por exemplo, na transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior; e, sobretudo, entre este e a inserção no mundo do trabalho e da cidadania.

O desafio para os professores está em relacionar o projeto de vida com a capacidade dos alunos refletirem sobre seus desejos e seus objetivos, ensinando-os a organizar, estabelecer metas e definir estratégias exequíveis. Nesse cenário, a educação financeira é uma importante aliada para fazer o aluno entender o uso responsável dos recursos financeiros. E, sobre o mundo do trabalho, o professor pode propor o reconhecimento sobre os as profissões dos pais ou responsáveis, a fim de que os alunos reconheçam suas aptidões e compreendam a importância do trabalho para a realização pessoal.

No cumprimento dessa tarefa, segundo Zanella; Trevisol (2018, p. 110), a escola tem papel de ajudar o jovem a construir sua identidade, no “reconhecimento de quem ele é, de sua afirmação no mundo”. E, portanto, o que se espera da escola, enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE), nos termos de Althusser (1985), é que ela opere como mecanismo democrático e promovedor de uma educação como prática libertadora, por meio da reflexão e da ação que liberte o oprimido, pois, “não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de coisas. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho -, também não é libertação de uns feita por outro” (FREIRE, 2005, p. 53), mas, colaborativamente.

A sétima competência – **Argumentação** – refere-se à capacidade de argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo sustentável, de modo ético e responsável com a coletividade (BRASIL, 2018).

Assim como outras competências, como o **Repertório Cultural**, esta constitui um campo fértil de exploração em todos os níveis da Educação Básica, sobretudo, para os componentes curriculares das áreas de ‘Linguagens e suas tecnologias’ (como a Língua Portuguesa, a Arte, a Educação Física e a Língua Inglesa), ‘Ciências Humanas e Sociais Aplicadas’ (como a Geografia, a História, o Ensino Religioso, a Filosofia e a Sociologia). Mas, sem restringir-se a essas áreas, uma vez que, é compromisso de todos os componentes curriculares, trabalharem coletivamente para a formação de sujeitos capazes de argumentar e ajuizar valores éticos e cidadãos.

No desenvolvimento dessa competência, o professor deve ensinar o aluno a desenvolver opiniões e argumentos, coerentes e baseados em evidências; ser capaz de fazer inferências; debater e defender diferentes pontos de vista; ouvir e aprender com o outro; desenvolver conhecimento sobre causas e consequências de questões globais; ter consciência socioambiental (BRASIL, 2018).

Consoante esse aspecto, Koch (2000, p. 19) aponta que “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente pela argumentatividade”. Logo, o homem, como ser dotado de razão, de modo involuntário, julga, critica, elogia, avalia, ou seja, gera em sua mente juízos de valor a respeito de todas as situações. Além disso, carrega em seus discursos opiniões que tentam dialogar ou influenciar o comportamento de outros, visto que toda prática de linguagem é, por natureza, argumentativa e dotada de intencionalidades, que fogem a neutralidade e, ao mesmo tempo, essa capacidade de argumentar é arma de sobrevivência social coletiva.

A oitava competência – **Autoconhecimento e autocuidado** – tem como objetivo conhecer-se, apreciar-se e cuidar da saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, construindo elos com o próximo e o mundo a sua volta (BRASIL, 2018).

Na área de ‘Ciências da Natureza e suas tecnologias’ (como a Ciências, a Biologia, a Física e a Química), por exemplo, os alunos podem entender o funcionamen-

to do corpo e aprender a cuidar dele, como hábitos de higiene, por exemplo. Na Educação Física, é possível trabalhar atividades que envolvam habilidades corporais, como força, velocidade, flexibilidade, coordenação motora. Nas Ciências Humanas podem-se desenvolver as noções de identidade e de reconhecimento, considerando o contexto social e cultural do aluno.

O equilíbrio emocional pode ser trabalhado pelos componentes curriculares da área de ‘Linguagens e suas tecnologias’, a exemplo de Arte e de Língua Portuguesa, no componente Literatura, através da exploração da subjetividade e da sensibilidade humana, propiciadas pelo contato com expressões artísticas diversas, como a dança, o desenho, o cinema, a música, a pintura, a poesia, o teatro, entre outras manifestações artísticas e que potencializam a expressão de emoções.

O maior desafio dessa competência é entender que o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima, a consciência sobre os cuidados com a saúde física e emocional não pode ficar restrita somente à sala de aula, pois é necessário que toda a escola proporcione à criança e ao jovem vivenciar situações e construir relações baseadas em respeito, tolerância e solidariedade. Dessa forma, tem-se, enfim, uma “educação para o autoconhecimento e autocuidado” (ANDRADE, 2018, p. 88-89), que ocorre, sobretudo, por meio das experiências simbólicas vivenciadas pelo sujeito.

A nona competência – **Empatia e Cooperação** – se propõe a exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais (BRASIL, 2018).

Essa competência está relacionada a capacidade de convivência com o outro, nos liames do princípio da alteridade, como diz Bakhtin (2009), ao propor uma relação dialógica e responsiva entre o ‘eu’ e ‘tu’, na perspectiva de que os sujeitos enunciam e interagem situados em um contexto histórico, social e concreto de enunciação. Nessa mesma perspectiva, alinha-se a visão freireana, ao referir que, “o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. [...] impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 2001, p. 96).

Portanto, desenvolver a capacidade de diálogo, no sentido pleno do termo,

torna-se uma questão necessária a sobrevivência na sociedade atual, que, moldada pelo modelo capitalista, coloca o sujeito em constantes disputas e embates com o próximo. Por isso, é um desafio para os professores de todos os componentes curriculares: o cumprimento de uma agenda de trabalho em sala de aula, que promova o espírito de colaboração, de trabalhos em grupo e de participação coletiva, quebrando os muros construídos pelas diferenças de diversas naturezas; e construindo pontes de aproximação e equilíbrio entre os alunos.

A décima competência – **Responsabilidade e Cidadania** – destaca o 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).

O cumprimento dessa competência ocorre por meio da aproximação que a escola, por meio da ação dos diversos componentes curriculares, faz com a sociedade em geral, situando o aluno, quanto as experiências extraescolares, no âmbito das diferentes esferas de atuação humana (BAKHTIN, 2011). Desse modo, a escola possibilita que ele se situe como sujeito de ação e tomada de partido nas decisões que implicam o equilíbrio da vida social, com respeito e soberania aos valores cidadãos e democráticos. Assim, o aluno incorpora noções de direito, valores humanos, cidadania e responsabilidades, considerando o bem comum; o agir de maneira responsável e cidadã; e a consciência do impacto da suas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, tratou-se da relação entre currículo e prática pedagógica, tendo como elo, as competências previstas na BNCC e os desafios de aplicação no contexto da sala de aula. Ao focar nas competências gerais propostas pelo documento oficial, ao longo da discussão, foram apontados diferentes desafios e (talvez) sugestões e possibilidades de como o professor da Educação Básica, de diferentes componentes curriculares – buscando assim, endereçar um olhar multi/trans/pluri/interdisciplinar (LIMA, 2019) para a questão –, pode desenvolver um trabalho em sala de aula. Dessa forma, alinha-se as perspectivas oficiais e a agenda de uma educação libertadora e democrática, compromisso essencial para o século XXI.

Nesse cenário, reconhece-se que, a BNCC, enquanto política oficial, é, logi-

camente, atravessada por diferentes interesses e valores ideológicos de um projeto de sociedade, educação, escola. Portanto, não é possível pensá-la como elemento neutro e sem filiações com determinadas visões e seleções (APPLE, 2013), feitas por alguém, intencionando a produção ou reprodução de um modelo previsto.

Nesse interim, entendê-la como elemento central e que interfere diretamente na organização do currículo e da prática pedagógica, assume um lugar fundamental na emergência do contexto educativo atual, marcado por tantas tensões, ataques, contrassensos e agressões à escola e a figura do professor, sobretudo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simone Moura Andrioli de Castro. **O autoconhecimento e autocuidado na formação interdisciplinar do profissional da saúde: uma jornada simbólica.** 2018. 244 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver competências em sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2001.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado:** nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

APPLE, Michel W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-106.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): MEC, 1996.

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 10 vols. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640:parametros-curriculares-nacionais1o-a-4oseries&catid=195:seb-educacao-basica >. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf >. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005.

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. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em 23 jan. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: < <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: < <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. 472 ps. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2019.

CALVINO, Ítalo. A palavra escrita e a não-escrita. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Coords.). **Usos & abusos da história oral**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 139-147.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (Orgs.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

COVITA, Horácio Mendes. Aprendizagem ao longo da vida: boas práticas e inserção social. **Revista Análise Psicológica**, Lisboa (Portugal), v. 20, n. 3, p. 337-357, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. Cortez: São Paulo, 2018.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; GRILLO, Marlene Corroero. Currículo e prática pedagógica da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. Vol. 2. Brasília, 2006. p. 441-457.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez., 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LIMA, Francisco Renato. Práticas pedagógicas, saberes docentes e currículo da Educação Básica em uma perspectiva aplicada e de visão multi/trans/pluri/interdisciplinar. In: LIMA, Francisco Renato (Org.). **Os professores e suas experiências de formação, pesquisa e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 23-71.

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

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.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-47. ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES UNIDAS (ONU). **17 objetivos para transformar nosso mundo**: Agenda 2030. Brasília: ONU Brasil, 2017: Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> >. Acesso em: 10 out. 2020.

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

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Porquê construir competências a partir da escola?** Porto: Edições Asa, 2001.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

ZANELLA, Tânia; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Projetos de vida e processos de ensino-aprendizagem: compreensão dos alunos do Ensino Médio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 17, n. 34, p. 107-130, jan.-jun., 2018.

CONSTRUINDO A BNCC: A IDEOLOGIA, A CULTURA E O PODER COMO INIBIDORES DA ATUAÇÃO DOCENTE

Leandro Santos Souza¹

1 Licenciado em História pela Universidade Estadual de Maringá. Tem interesse pelo Ensino de História e História da Educação. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá orientado pelo Prof. Dr. Lúcio Tadeu Mota e pela Co-orientadora Prof.^a Dr.^a Márcia Elisa Teté Ramos. Email: leandrosouzauem@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre currículo têm como base primordial concepções vindas das Teorias Curriculares formuladas no início do século XX nos Estados Unidos. Tomaz Tadeu da Silva (2010) aponta que com a institucionalização da educação de massas, o campo de estudos curriculares surgiu como um campo profissional especializado.

Os fatores que permitiram o início dessas investigações nos Estados Unidos, como também na Europa, foram à formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à Educação; o estabelecimento da Educação como um objeto próprio de estudo científico; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; e o processo de crescente industrialização e urbanização que a meu ver começou a moldar o tipo de indivíduo que as classes dominantes consideravam ideais para o sistema capitalista (SILVA, 2010, p. 22)

A partir dessa perspectiva, foi selecionada a obra “Currículo, cultura e sociedade” dos autores Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio B. Moreira (2002) para servir de base metodológica. Os apontamentos feitos pelos autores mencionados em relação aos currículos escolares e como as classes sociais negociam seus interesses com o espaço escolar serão utilizados como métodos fundamentais para se analisar os objetos propostos na pesquisa. A Base Nacional Comum Curricular (2018) serviu como objeto de estudo para verificar continuidades e rupturas no processo de elaboração.

Foi utilizado como base teórica as considerações de Moreira (2002), usando das Teorias Críticas do Currículo e da Sociologia do Currículo (NSE) que são linhas investigativas das Teorias Curriculares, para ver como se desdobrou a questão da ideologia, cultura e poder como marcadores do currículo proposto nesta pesquisa.

Também utilizei de Michael Apple (2011), Cláudia Valentina Galian (2014), Patrícia Regina Piovezan (2013), Renilson Rosa Ribeiro (2004), Flávia Eloisa Caimi (2016) e Jean Carlos Moreno (2016) para ter como objetivo que a atuação docente na construção da BNCC teve pouco diálogo e participação das equipes escolares, demonstrando assim, a necessidade em se discutir como esses três conceitos selecionados nesta pesquisa nortearam o processo final do documento curricular.

A importância em compreender como foi o processo de elaboração do currículo tem como objetivo na pesquisa identificar como as relações de ideologia, cultura e poder influenciam nos conhecimentos e objetivos presentes na Base Nacional Comum Curricular.

Nesse sentido, o poder é entendido como as classes dominantes da sociedade (empresários, políticos ligados a Educação, etc) que buscam incluir nos currículos aprendizagens essenciais para o bom funcionamento do mercado de trabalho em um mundo que a globalização e os avanços tecnológicos exigem mais habilidades técnicas do indivíduo.

Como resultado, foi obtida a percepção de que a ideologia dominante dos grupos sociais da sociedade age de maneira com que as concepções de currículo ideais, como as competências e habilidades presentes no objeto de estudo, sejam significativas para o bom aprendizado dos estudantes da Educação Básica, não levando em conta a participação docente no processo de construção do ensino-aprendizagem a partir do documento curricular.

Dessa forma, apontam que o sucesso na carreira profissional e na vida adulta depende basicamente do conjunto de normas impostas às instituições educacionais. No fim, o conhecimento que será avaliado como relevante nos currículos terá como origem a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante na sociedade em que o documento curricular foi elaborado.

DESENVOLVIMENTO

Ao pensar o currículo como essencial para o aprendizado dentro e fora da escola, Apple (2011) comenta que ele nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula de uma nação:

Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2011, p. 59)

Como aponta Moreira (2002) foi somente no final do século XIX, nos Estados Unidos, que um significativo número de educadores começou a tratar mais sistematicamente das questões curriculares, dando início a uma série de estudos que, em

curto espaço de tempo, configuraram o surgimento de um novo campo.

Desse modo, pesquisadores preocupados em construir uma escola e um currículo condizentes com os interesses dos grupos oprimidos passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar e justificar suas reflexões e propostas.¹

Com o início do século XX sendo um momento de novas concepções curriculares, uma nova Sociologia da Educação floresceu e estabeleceu como seu principal objeto de estudo o currículo escolar, aproximando-se, assim, da Sociologia do Conhecimento. A Nova Sociologia da Educação (NSE) constituiu-se na primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo, com seu principal expoente britânico Michael Young produzindo diversos textos de referência na área.

Primeiramente, Moreira estabelece que os estudos conceituais sobre a ideologia indicam sua relação com às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. Em segundo lugar, a ideologia não age sem resistências por parte daqueles aos quais é dirigida.

Em terceiro lugar, Moreira esclarece que os mecanismos de transmissão foram sendo vistos como muito mais sutis. No campo educacional passou-se cada vez mais a ver a ideologia como envolvida em práticas materiais, perdendo assim sua conotação idealista.

De forma geral, Moreira destaca que a Educação e o Currículo estão envolvidos com o processo cultural, mas ele é visto como fundamentalmente político. A Educação e o Currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida por outros agentes, mas é parte integrante e ativa de um processo de produção e criação de sentidos e de significações.

Na visão crítica, Moreira acentua que o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder.

Para Galian (2014) ao conceituar o currículo como prescrito, ou seja, que os conhecimentos contidos nele devem ser atingidos pelos estudantes, os Parâmetros

1 O neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a nova Sociologia da Educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia etc., começaram a servir de referencial a diversos teóricos preocupados com questões curriculares.

Curriculares Nacionais – PCN (2000) é um dos exemplos de documentos que constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem. Ele atua no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil, visto mais uma vez com o estabelecimento de uma Base Nacional Comum.

Piovezan (2013) esclarece que o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1996, aprovou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, que regulamenta a criação de novos parâmetros educacionais para todos os níveis e modalidades do ensino.

Ela aponta que para além das boas intenções do governo desse período com os problemas no campo educacional do país, a reforma da Educação, na década de 1990, foi necessária para atender aos direitos fundamentais de acesso à Educação Básica (garantidos na Constituição Federal de 1988) e, com mais vigor, atender aos interesses de um novo processo produtivo, o Toyotista.¹

É nesse instante que relembro ao leitor como o poder, conceituado anteriormente por Moreira, se relaciona com os objetivos de um currículo nacional, voltado para as demandas do mercado de trabalho. Vale dizer que, enquanto o currículo é uma definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, mediado pela figura do Estado no Brasil, concordo com Moreira de que ele expressa os interesses dos grupos voltados ao setor empresarial a meu ver.

Sobre a participação mais específica dos professores das redes públicas na discussão das propostas de currículos nacionais, Ribeiro (2004) argumenta que:

Não há um diálogo, ou seja, um processo democrático, numa *via de mão única* de discussão curricular e de projeto educativo (do MEC, passando pelos Estados e municípios, para a escola/os professores), uma vez que os autores não fazem nenhuma menção de como a escola e os professores poderiam participar no processo de construção dos “novos currículos”. Em linhas gerais, o professor parece um “cumpridor de tarefas pré-estabelecidas”. (RIBEIRO, 2004, p. 105)

1 “Dentre as características gerais do processo de produção toyotista, existem as transformações das relações organizacionais: a racionalização do trabalho, (...) o operário polivalente (realiza diversas tarefas na produção, faz reparos nas máquinas, oferece sugestões à empresa), a desespecialização do trabalhador (...). Há, ainda, as transformações institucionais: trabalhadores engajados à promoção, a emulação pelo bônus à produtividade ou à participação nos lucros e resultados, (...) o empregado proativo ao desenvolvimento da empresa (...). Porém, para a formação do educando para um mercado de trabalho que exige esse perfil de profissional, é necessário que todas as características, sem exceção, sejam prioridade da educação escolar”. (PIOVEZAN, 2013, p. 477)

Até mesmo Piovezan nos aponta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e os documentos que a sucederam, como os PCN, ao destacar a preparação da mão de obra nacional para um mercado de trabalho em expansão devido aos novos investimentos de grandes corporações, eram documentos que atendiam às indicações do Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura –UNESCO¹ que enfatizava uma formação adequada às novas exigências do mercado de trabalho no século XXI.

Nesse aspecto de um currículo nacional, Galian e Caimi (2016) concordam entre si que num país de grandes dimensões como o Brasil, onde se multiplicam manifestações culturais muito diversas, num país com um lamentável histórico de precariedade em relação aos aspectos socioeconômicos, notadamente no contexto educacional, para Caimi, é notória a dificuldade em alcançar os consensos e como são complexas as tomadas de decisões acerca de uma estrutura curricular comum.

Com essa grande influência vinda em especial dos setores empresariais,² Moreno (2016) expõe o conceito de ideologia e de poder esclarecidos por Moreira, mesmo que indiretamente a meu ver, para destacar sua relevância ao se analisar o contexto social e político em que um currículo é construído:

Além do propósito explícito de melhorar a qualidade da Educação e os índices educacionais, dois grandes interesses podem ser inferidos pelo avançar voraz de um movimento em torno de uma Base Educacional unificada. 1) O interesse ideológico de se fazer presente nas concepções curriculares que visam formar sujeitos criativos, com domínio tecnológico, adaptados ao modelo de sociedade global, alicerçada sobre o consumo incessante de novos bens e ideias; 2) O interesse mais pragmático na unificação curricular como uma unificação do mercado educacional nacional (e transnacional) para a realização mais imediata de comercialização de insumos didáticos, assessorias e gerenciamentos em parceria com as instituições públicas. (MORENO, 2016, p. 10-11)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Moreira chega a uma conclusão de que a escola foi vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação

1 “Educação: um tesouro a descobrir” (1998)

2 Segundo Moreno (2016), o Movimento pela Base Nacional Comum participa a Fundação Lemann, o Instituto Inspirare/Porvir, o Instituto Península, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, personalidades políticas, gestores educacionais que tiveram grande destaque nos anos 1990, dentre outros sujeitos e instituições.

das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer.

De modo geral, a Nova Sociologia da Educação e Silva (2010) chegam à mesma conclusão de que o currículo é uma área contestada, uma arena política em que diversas forças influentes da sociedade capitalista lutam por ter seus interesses presentes em documentos normatizadores.

Silva reforça que por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder no seu aspecto “oficial”, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes.¹

Com base nas considerações de Ribeiro, em minha opinião a figura do docente perde sua função principal de ensinar o estudante a lidar com o mundo que se descobre fora do espaço escolar, para se transformar em um mero indivíduo que atende aos anseios de uma cultura de viés mercadológico que luta por ter suas visões de mundo presentes tanto no currículo escolar como na formação do profissional encarregado de ensinar os conhecimentos prescritos.

Caimi pondera que o resultado do amplo debate público, após seis meses de consulta e manifestações em torno do documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular no site do Ministério da Educação, não foi à produção de um documento mais rico como se esperava.

Ao contrário disso, ela nos informa que a comissão de doze profissionais que produziu a primeira versão da BNCC - História foi dissolvida e em seu lugar foi constituída nova comissão, integrada predominantemente por profissionais vinculados a uma única Instituição de Ensino Superior, cujas trajetórias de estudos não se mostram vinculada ao ensino da História.

Para além desse fato informado, Caimi argumenta que o documento apresentado como uma segunda versão da BNCC não guarda relações de continuidade com

1 “Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante”. (SILVA, 2002, p. 29)

a primeira versão, razão pela qual ela indica reconhecer nele outro documento.¹

Eliane Fátima Triches e Maria Alice Miranda Aranda (2016) verificaram um posicionamento comum entre grande parte dos autores analisados em sua pesquisa, no sentido de questionar as contribuições e as reais necessidades de uma base nacional curricular, que a Caimi compartilha da mesma opinião a meu ver. Para elas, o setor privado é a voz mais relevante na disputa da agenda da Educação. Afirmando também que num contexto como do Brasil, as políticas curriculares são definidas de forma vertical.

Aponto que as audiências públicas realizadas em todo o Brasil com o objetivo de adquirir uma percepção do que a comunidade escolar estava sugerindo, não atendeu a todos os anseios que a equipe docente esperava. Em sua terceira versão final, a BNCC desagradou a muitos, visto que a equipe de avaliação do MEC dava mais atenção à voz dos setores empresariais.

Como bem ilustra a imagem a seguir, o que podemos identificar nela é a presença de inúmeros indivíduos, como demonstra o cartaz ao fundo de pessoas ligadas ao Conselho Nacional de Educação, encarregados de ouvir quem ia aplicar em sala de aula o currículo escrito. No entanto, apesar das diversas sugestões atendidas, nem todas foram levadas em conta ao se pensar a autonomia docente.

Não podemos esquecer que a formação docente do Ensino Superior, muitas vezes não está fundamentada em atender aos desejos do mercado de trabalho. O que se ensinava era como lidar com os conteúdos escolares para que os estudantes pudessem ter um melhor aprendizado.

Penso que a BNCC marginalizou uma quantidade significativa de sugestões que enfatizavam o ensino-aprendizagem pautado na construção de um cidadão consciente de seu papel de agente transformador da História em detrimento para a sua preparação para o mundo do trabalho.

1 Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso. (CAIMI, 2016, p. 90-91)

Figura 1 – Última audiência pública sobre a BNCC, realizada em setembro, em Brasília (DF)



Fonte: Por Mariana Leal / MEC (2017).

Moreno indica que dentre as principais críticas, estava à pressa com que o processo foi desencadeado e a maneira como os professores da Educação Básica estariam sendo levados em conta neste processo, com a opção de aceitar ou discordar dos pequenos tópicos sobre “direitos de aprendizagem”. Dessa maneira, ele nos deixa uma importante questão a se refletir nos processos de elaboração de documentos curriculares nacionais:

Por que não discutir, também de maneira urgente, a viabilização dos investimentos necessários na formação inicial e na formação continuada, no salário inicial atrativo, em uma política de carreira estimulante, em melhores condições de trabalho, com um número menor de alunos por turma? (MORENO, 2016, p. 11)

No geral, identifiquei que no processo de elaboração dos documentos curriculares analisados há mais aproximações do que distanciamentos entre ambos. Tanto os PCN quanto a BNCC compartilham de uma mesma influência de poder e ideologia a meu ver, demonstrando assim uma continuidade.

Os interesses da classe dominante, tanto no ano 2000 quanto em 2018, tiveram

algo em comum: a busca de um conhecimento padronizado a nível nacional dentro do currículo para que atenda às suas demandas, inclusive de cidadãos “competentes” com os novos desafios do mercado de trabalho.

Triches e Aranda nos lembram que o modo vertical de tomada de decisões, a meu ver cria muitas barreiras democráticas no processo de construção de um currículo que tem como ideia a inclusão das diversas culturas presentes no país. Considero dar voz aos docentes porque são eles que estão fazendo acontecer o currículo dentro do espaço escolar.

Algo em comum utilizada por ambos os currículos foi o ensino através de competências e habilidades. Mais uma vez, os documentos nos mostram que os conhecimentos para se tornarem úteis são necessários ter como objetivo preparar o estudante para o mercado de trabalho. Alice Casimiro Lopes (2001) confirma essa visão sobre este tipo de currículo:

Concluo, portanto, que o currículo por competências e o currículo disciplinar associados permanecem como instrumentos de controle dos saberes circulantes nas escolas. Ou seja, além de os saberes sociais serem reduzidos em função de sua adequação às comunidades das disciplinas escolares, passam a ser ainda mais reduzidos em função do atendimento à formação das competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho. (LOPES, 2001)

Um distanciamento que foi captado na pesquisa é do processo de influência recebida pelos redatores dos PCN em relação à BNCC. Enquanto em 2000 diferentes órgãos internacionais serviram de fundamentação para a elaboração, em 2018 o setor empresarial teve seus anseios ouvidos com mais atenção pelo MEC.

Um distanciamento que percebi no processo final de elaboração entre os PCN e a BNCC foi que no primeiro não era obrigatório as instituições educacionais seguirem o seu modelo previsto de Ensino e Aprendizado. Já no segundo, o currículo veio para normatizar e tornar-se um ensino-aprendizado comum em todo o país.

Inclusive, uma mudança que gerou grandes transformações foi à obrigatoriedade de todos os livros didáticos de uso das escolas públicas seguirem normas que o próprio MEC estabeleceria através do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

CONCLUSÃO

Concluo minha análise esperando que os leitores tenham apreendido as investigações que fiz a respeito de se pensar a ideologia, cultura e poder em relação com o processo de elaboração dos currículos. Penso que o contexto social, político e econômico que se discutem quais conhecimentos e aprendizagens devem ser incluídos nos documentos diz muito sobre o que é considerado legítimo no campo curricular.

De todo modo, as Teorias Curriculares estão dispostas a buscar respostas para solucionar questões que giram em torno do currículo ideal para os futuros cidadãos de uma nação. Em especial, a Teoria Crítica do Currículo é uma importante linha investigativa para se tentar compreender como e por que se desenvolvem embates na área curricular, suscitando questionamentos sobre a necessidade em estabelecer um currículo comum e conhecimentos “úteis”.

Um ensino que preze pela capacidade do estudante em fazer críticas sobre o que o cerca, buscando uma melhor forma de lidar com a multiplicidade do mundo em que está inserido usando da empatia, será um indivíduo responsável por seus atos que busca sempre a coletividade em prol de um bem comum.

A luta em torno dos direitos de todos à Educação deve ser pautada na busca pela melhoria da qualidade de ensino oferecida aos estudantes. Não podemos deixar de baixar a guarda para concepções de ensino e de aprendizagens que tornam o indivíduo apático frente aos desafios que se apresentam no século XXI.

Os discursos e práticas que foram mobilizados no meio educacional brasileiro, seja de 1990 até 2018, carregaram dentro de si inúmeras visões de mundo que perpassaram a cultura e a ideologia dominantes do momento. Por isso, o ensino por competências que ganha cada vez mais espaço nos currículos, tem por pretensão torná-lo unicamente útil e relevante para se ter um sucesso profissional no mundo globalizado que se apresenta.

Seja o racismo presente no dia a dia, a perda pelos direitos básicos dos trabalhadores frente às investidas dos patrões, a crescente corrupção em órgãos públicos evidenciados pelo sistema jurídico e a expansão da desigualdade entre ricos e pobres são alguns dos desafios que nossos jovens devem estar preparados para enfrentar.

Munidos da consciência histórica e de seu papel como agente transformador da sociedade, acredito que dias melhores virão através de uma juventude formada em currículos fundamentados no bem estar comum e não unicamente voltados para o cumprimento de funções no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 21 de Nov. de 2020.

CAIMI, Flávia E. A História na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, jan/jun. 2016.

Figura 1. Última audiência pública sobre a BNCC, realizada em setembro, em Brasília (DF). Elaborada por Mariana Leal/MEC, 2017. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>> Acesso em: 23 de Nov. de 2020.

GALIAN, Cláudia V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 44 n.153, p. 648-669, jul./set. 2014.

LOPES, Alice C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3. set./dez. 2001.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORENO, Jean C. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.

PIOVEZAN, Patrícia R. VIEITEZ, Candido Geraldez. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: A preparação para o mundo do trabalho precário. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 469-487, mai./ago. 2013.

RIBEIRO, Renilson R. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **MNEME Revista de Humanidades**, Natal, v. 05. n. 10, abr./jun. de 2004.

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

TRICHES, Eliane F.; ARANDA, Maria A. M. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Realização**, Dourados, v. 3, n. 5. 2016.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM ESTUDO SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 1º E 2º ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Caroline Aparecida Santiago Alibosek¹

Rejane Klein²

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro Oeste - Campus Irati. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste na Linha Políticas Educacionais, História e Organização da Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação EPGE/CNPq. carol_alibosek@hotmail.com

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1994), mestrado em Educação Movimentos Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008). rejaneklein1@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nesse trabalho, serão apresentados alguns resultados acerca do estudo realizado a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com recorte da área de Língua Portuguesa voltada à alfabetização. O objetivo do estudo foi o de analisar conceitos que orientam a BNCC, referente ao componente da língua portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A questão central que norteou a pesquisa foi identificar os enunciados que compõem a proposta da BNCC na área da Língua Portuguesa.

O estudo teve como embasamento teórico alguns conceitos da teoria de Michel Foucault tais como: discurso, enunciado e verdade. Acreditamos que os enunciados presentes no texto da BNCC para o ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais compõem um discurso a respeito de como se concebe, se ensina e se aprende a língua materna no primeiro e segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

CURRÍCULOS NACIONAIS – BREVE HISTÓRICO

No Brasil, a argumentação de que os currículos necessitam de uma base nacional comum para as escolas da educação básica não é uma pauta recente. Essa inquietação se apresenta em vários momentos da história, principalmente a partir da década de 1990. Os motivos para essa preocupação, de elaboração de um currículo com bases gerais, especialmente para os anos iniciais do ensino fundamental, estão atrelados ao contexto sociopolítico, econômico e educacional.

Com o objetivo de buscar a formação cidadã, por meio de subsídios para a organização do currículo da escola, e o estabelecimento de metas para a construção da qualidade da educação básica, em 1949 ocorre a primeira tentativa de construir um documento com base nacional comum para o campo da alfabetização. O documento apresentado é denominado *Leitura e Linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas*, que teve como intenção a organização de bases gerais para os cursos primários.

A segunda experiência foi em 1972, em virtude da promulgação da Lei 5.692, de 11 de agosto... a qual fixou conteúdos para o ensino de 1º e 2º graus. Naquele período elaborou-se o documento “A escola de 1º grau e o currículo”. O órgão respon-

sável pela organização do documento foi o Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura.

Em 1997, houve implementação da terceira experiência e foram determinados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, com o objetivo de ajudar os professores nas execuções das tarefas diárias. Os objetivos dos PCNs era o de constituir cidadãos reconhecidos e conscientes do seu papel na sociedade. A defesa em torno da elaboração de um currículo nacional comum também surgiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, situa a necessidade de uma 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, p.9).

O Ministério da Educação tornou público em 2015, a versão preliminar da BNCC, que foi elaborada “[...] em atendimento ao Plano Nacional de Educação (PNE) e em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNS)” (BRASIL, 2015, p.08). Esse documento aborda as áreas de conhecimento como forma de organização do currículo, com a finalidade de avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes durante a Educação Básica.

Em abril de 2017 foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão do documento. Segundo o Ministério da Educação (MEC) passou por cinco audiências públicas, uma em cada região do país. Em dezembro de 2017 a BNCC foi aprovada pelo CNE e homologada no mesmo mês pelo Ministro da Educação José Mendonça Filho em Brasília.

A elaboração da BNCC gerou vários debates e críticas de estudiosos da área da Educação tais como: Cagliari (2009), Macedo (2014), Gontijo (2015). A partir do debate de alguns destes pesquisadores e ancorados no pensamento de Michel Foucault, a partir da questão central que norteou a pesquisa, que foi identificar os enunciados que compõem a proposta da BNCC na área da Língua Portuguesa. A partir dos autores citados e dos conceitos de discurso, enunciado e verdade identificamos alguns enunciados que retomam discursos que remetem ao ensino da Língua Portu-

guesa na alfabetização entendendo-a como prática tradicional.

Segundo Fernandes (2012) apud Silva e Junior (2014) Foucault desde suas primeiras pesquisas na década de 1960 apresentou interesse na questão do discurso enquanto objeto de análise. O conceito apareceu inicialmente na tese de doutorado que resultou no livro *A História da Loucura* (1961). Nesse livro o autor discute sobre a formação e as transformações do objeto loucura demonstrando como nos discursos se constituem o sujeito considerado como louco.

Mais tarde, no livro *O Nascimento da Clínica* (1963) o autor faz uma análise da formação da medicina. Enquanto em *As palavras e as Coisas* (1966) observa os discursos acerca das epistemes. Em *Arqueologia do Saber* (1969) o autor posiciona-se como “[...] arqueólogo escavador de discursos [...]” (SILVA, JÚNIOR, 2014, p.2). Desse modo é possível perceber que Foucault mostra em seus trabalhos como a partir do discurso os objetos vão sendo construídos em um procedimento de constante formação e transformação, marcadas pela descontinuidade. O conceito de descontinuidade na perspectiva foucaultiana é uma inovação do ponto de vista da pesquisa histórica, pois Foucault rompeu com a forma da pesquisa histórica baseada no pensamento linear.

A descontinuidade compreende a história como acontecimento. Desse modo, ao se efetuar estudos rompe-se com a ideia de uma história contínua, cumulativa e progressiva. Assim sendo, a perspectiva foucaultiana propõe o rompimento com o método tradicional de produzir história.

A partir da perspectiva foucaultiana é possível destacar que o discurso é um lugar de luta permanente, e não pode ser visto somente como um conteúdo representado por um conjunto de signos, mas deve ser percebido como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala [...]” (FOUCAULT, 2012, p. 60). Tais práticas estão presentes entre as palavras e as coisas que se relacionam de maneira complexa, pois percorrem uma relação histórica, a qual está repleta de construções e interpretações atravessadas por relações de saber e de poder.

Foucault (1960) define o discurso como produtor de verdades que nascem diante dos olhos do próprio sujeito. Os discursos formam-se de enunciados materialmente existentes, podendo ser escritos ou pronunciados. Os enunciados adquirem valor de verdade na medida em que vão sendo repetidos em diferentes instâncias da

sociedade. O discurso também pode ser definido como,

Um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1960, p. 43).

Os discursos devem ser percebidos enquanto séries distintas de acontecimentos, que se refere a articulação daquilo que os sujeitos pensam, dizem ou fazem. Para Foucault é nos discursos que os enunciados aparecem enquanto acontecimentos históricos. Os sujeitos são constituídos a partir de relações de poder/saber que emanam nos discursos. É nos discursos que os sujeitos são denominados, posicionados e categorizados.

Os discursos são formados por diversos enunciados, sendo outro conceito fundamental na perspectiva foucaultiana. Conforme Foucault (2012) enunciado pode ter outras formas além da verbalização, presente em diferentes suportes como em um mapa, uma fotografia, um horário de ônibus, possibilitando que sejam tomados como manifestações de um saber e a partir disso sejam aceitos, repetidos e transmitidos. Os enunciados são “[...] coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos para as quais preparamos circuitos preestabelecidos [...]” (FOUCAULT, 2012, p. 147).

Conforme explicitado por Foucault, o enunciado sempre está relacionado a um conjunto de domínios de objetos que podem aparecer nas relações, constituindo um referencial de

[...] leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados das coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado: define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade [...] (FOUCAULT, 2012, p. 110-111).

Consequentemente o referencial citado apresenta as condições de possibilidade que definem normas da existência do enunciado, permitindo visualizar as questões

colocadas em jogo pelo próprio enunciado, uma vez que “[...] um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados [...]” (FOUCAULT, 2012, p.118).

Como descreve Foucault, não existe enunciado livre, imparcial e isolado, uma vez que sempre estão fazendo parte de um grupo. O enunciado desempenha uma função em meio a outros, podendo amparar ou distinguir-se deles. Desse modo, o enunciado é constituído de um domínio repleto de formulações no interior do contexto. Pode ser conceituado como um,

[...] conjunto das formulações a que o enunciado se refere (implicitamente ou não), seja para repeti-las, seja para modificá-las ou adaptá-las, seja para se opor a elas, seja para falar de cada uma delas, não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados [...] pelo conjunto de formulações cujo status é compartilhado pelo enunciado em questão, com as quais se apagará, ou com as quais, ao contrário, será valorizado, conservado, sacralizado e oferecido como objeto possível, a um discurso futuro [...] (FOUCAULT, 2012, p. 119-120).

Desse modo, é possível compreender que os enunciados sempre estão presentes em um determinado campo, espaço ou período, conservados, repartidos, valorizados formando discursos, os quais devem ser lidos pela exterioridade, estabelecendo relações entre eles e o que descrevem na tentativa de compreender as relações de poder. Os discursos vão sendo construídos adquirindo valor de verdade quando reafirmados e validados por instituições tais como: as escolas, igrejas, mídia, universidades, família e grupos sociais.

Para a perspectiva foucaultiana, o importante não é a definição do que é visto como verdade e o que não é, mas questionar os motivos de alguns acontecimentos que são considerados verdades e outras não, constituindo um regime de verdade. Os regimes de verdade são decorrentes das características de cada sociedade, sendo que cada sociedade acolhe um tipo de discurso como sendo verdadeiro.

Nesse sentido, a verdade resulta de um conjunto de procedimentos que adquirem valor de verdade dependendo do sujeito que fala, da instituição que o profere, do lugar no qual foi produzido e das práticas que dele resultam. Para validar práticas e falas é comum chamar-se os especialistas de uma determinada área do conhecimento. Por conseguinte, esse campo é de enfrentamento social e de disputa de poder. Cada grupo especializado defende sua área de conhecimento, conceitos e objetos

guiado por suas crenças, costumes e por interesses políticos e econômicos, produzindo discursos na sociedade. Para Foucault (1999) aquilo que concebemos como verdade é resultado de uma construção. Diante das reflexões apresentadas até aqui indagamos: quais enunciados podemos extrair do texto da BNCC no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa para os Anos Iniciais?

Para responder ao objetivo deste estudo e a questão acima apontada procedemos a uma análise documental, que possibilitou identificar o discurso presente na BNCC referente ao Ensino da Língua Portuguesa no 1º e 2º anos dos Anos Iniciais. A BNCC está organizada em cinco eixos para a articulação das práticas e objetivos de aprendizagem: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária.

A LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC: OBJETIVOS E ORIENTAÇÕES

O Ensino Fundamental no documento está organizado em cinco áreas de conhecimento. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 essas áreas visam “[...] favorecer a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010, p. 26). Segundo o documento as áreas do conhecimento são intersectadas para a formação dos alunos, com o objetivo de preservar as especificidades e os saberes de cada componente.

As áreas do conhecimento são estruturadas por componentes curriculares, para os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). Nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental atende-se a alunos entre 6 a 14 anos.

Os componentes curriculares da área de Linguagens são organizados em: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Também apresenta os componentes de Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas que abrange geografia e história e a área de Ensino Religioso. Cada área de conhecimento apresentada estabelece competências específicas para serem desenvolvidas ao longo dos nove anos do ensino fundamental.

O documento tem como finalidade nortear os conteúdos ensinados nas escolas em âmbito federal, estadual e municipal. Para isso apresenta diversas competências e habilidades a serem desenvolvidas como metas para os alunos atingirem durante o

processo de escolaridade na educação básica. O documento conceitua competência como,

Mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. (BRASIL, 2017, p.16).

Visto isso, Silva (2008) apresenta que o termo competência vem sendo utilizado regularmente pelos sujeitos que atuam no campo da educação, especialmente na área do currículo. Na definição apresentada pelo dicionário Aurélio, competência significa um conjunto de aptidões para a realização de tarefas ou funções. (AURÉLIO, s/p)

Deste modo Silva (2008, p. 87) afirma que as competências “[...] utilizam, integram ou mobilizam conhecimentos, isto é, a competência é a expressão da relação entre pensamento e ação”. Essa relação apresentada é referente às atividades realizadas cotidianamente, recorrendo aos saberes que foram previamente estabelecidos ou obtidos na própria ação. Desse modo afirma Perrenoud (2000) diz que “[...] as competências não são elas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram, e orquestram tais *recursos*”. (SILVA, 2008, p.89, grifos do autor).

Como descrito por Perrenoud apud Silva (2008), o ensino voltado para o desenvolvimento das competências, não pode resumir-se a transmissão pura e simples de saberes, mas se faz necessário o exercício de realizar a transferência do conhecimento de uma ocasião para a outra. Neste processo, os saberes apreendidos precisam agregar significado, para serem colocados nas práticas sociais. Uma vez que Perrenoud (2002) aponta que as competências devem ser construídas socialmente, nas práticas de interação para que os conhecimentos sejam contextualizados.

Em articulação com as competências gerais e específicas da área da Língua Portuguesa são apresentadas dez competências, que podem ser vistas no quadro a seguir,

Quadro 1. Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

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

Fonte: Dados organizados pelas autoras com base na BNCC (2017).

O ensino da Língua Portuguesa no documento apresenta como meta para ser atingida ao longo do Ensino Fundamental que,

[...] crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam. Diante disso, é por meio da língua que o indivíduo comunica-se, tem acesso a informação, expressa, e defende seus pontos de vistas, com finalidade de produzir conhecimentos. (BRASIL, 2017, p.63).

Os objetivos propostos para o ensino da Língua Portuguesa de modo geral, parecem consoantes com as discussões recentes apontando para o uso da diversidade de textos, utilização da língua como meio de interação, adequação às situações de fala e construção da criticidade.

A área da Língua Portuguesa está organizada em cinco eixos que visam aten-

der a chamada multiplicidade de modalidades, utilizando a língua escrita e oral a partir do texto como centro das práticas de linguagem. Os eixos organizadores são destacados no seguinte quadro:

Quadro 2. Eixos norteadores no processo da Língua Portuguesa na BNCC

Oralidade	Inclui conhecimentos sobre as diferenças entre língua oral e língua escrita e os usos adequados da oralidade em interações formais e convencionais.
Leitura	Compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais
Escrita	A escrita compreende a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade.
Conhecimentos linguísticos e gramaticais	O processo de alfabetização é ampliado ao longo do Ensino Fundamental, pelas práticas de análise linguística e gramatical, estreitamente relacionadas com o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita
Educação literária	Predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional.

Fonte: Dados organizados pelas autoras com base na BNCC (2017).

Além do que é apresentado no quadro 1, o eixo da oralidade apresenta que:

[...]a língua oral não é uniforme, pois varia em função de diferenças de registros – formais ou informais –, de diferenças regionais (relativamente numerosas na vastidão do território nacional), de diferenças sociais (determinadas pelo pertencimento a esta ou àquela camada social (BRASIL, 2017, p. 64).

Entretanto Cagliari (2009) aponta que a variação linguística, sempre está em constante evolução, pois com o tempo é transformada e adquire singularidades próprias, de acordo com a utilização dos grupos específicos. Por exemplo, “[...] um baiano falará como um baiano, não como um gaúcho, uma pessoa de classe social alta, não falará como uma de classe baixa, e assim por diante” (CAGLIARI, 2009, p.70). Desse modo, é possível perceber que a variação linguística, considera os valores sociais dos integrantes de uma comunidade.

Ainda nesse eixo, o documento apresenta como habilidade para o 1º ano que o aluno compreenda e produza textos orais em diferentes contextos discursivos. Uma das habilidades apresentadas para tal é, “[...] recuperar assuntos e informações pontuais em situações de escuta formal de textos” (BRASIL, 2017, p. 70). Contudo, nesse momento, o aluno do 1º ano ainda está sendo inserido no sistema escolar, iniciando a convivência com outras crianças, adaptando-se ao espaço escolar, não havendo maturidade suficiente para dedicar a sua atenção à habilidade proposta pela BNCC. Nesse momento, é importante, o desenvolvimento do trabalho docente, a partir de atividades que sejam lúdicas e eficazes no processo de ensino e aprendizagem da criança.

O segundo eixo apresentado no documento tem como referência a leitura, que é apresentada no documento com foco na:

[...] aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los. (BRASIL, 2017, p. 64).

Segundo o dicionário Aurélio, o termo decodificar é compreendido como “[...] interpretar o sentido de uma palavra ou frase expressa numa linguagem feita por códigos (verbais ou não-verbais); escrever numa linguagem clara; transferir para um código compreensível; decifrar. (AURÉLIO, s/p).

No entanto Cagliari (2009) contrapõe-se a ideia de decodificação ao apresentar que é possível vivenciar várias formas de leitura. A leitura é uma atividade acompanhada de particularidades de um indivíduo para outro. Por exemplo, duas pessoas que realizam a mesma leitura, não terão a mesma compreensão do que foi lido mesmo sendo um texto científico. Esse fato acontece, pois, a leitura é a assimilação, interiorização e reflexão de conhecimento.

Dessa forma, os eixos organizadores do ensino da língua portuguesa chamam a atenção quando se referem a alfabetização. Pois destacam que a finalidade da leitura no 1º e 2º anos consiste na “[...] decodificação de palavras e textos (domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais [...]” (BRASIL, 2017. p.63). Quanto ao

eixo oralidade vemos que “[...] A escrita compreende a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade.” (BRASIL, 2017, p.63)

Observamos que os termos: habilidades, codificação e decodificação atuam como enunciados, construindo o discurso de que para alfabetizar é necessário codificar, decodificar exercitando habilidades de leitura e escrita. Depreende-se também um discurso que remete à alfabetização como uma prática tradicional uma vez que segundo Morttati (2000) no final do século XIX e até a década de 80 no século XX predominou a alfabetização centrada nos métodos sintéticos, analíticos e mistos tendo como base as ações de ensinar os alunos codificarem na escrita e decodificaram na leitura. Desse modo, apreende-se do texto da BNCC uma concepção de linguagem de que a língua escrita é um código.

Retornando as discussões de Cagliari (2009, p.132) em relação à leitura, o autor apresenta que as pessoas possuem suas vivências e decorrente delas é possível estabelecer uma “[...] leitura de mundo [...]”, vista como uma riqueza para a vida das pessoas ou até mesmo como uma filosofia de vida. Discorre sobre outra forma de leitura, a leitura linguística, baseada na escrita. Tal leitura é definida a partir de que “[...] o leitor faz da interpretação que o escritor fez da sua ‘leitura’ de mundo”. (CAGLIARI, 2009, p. 132). Na perspectiva de Cagliari (2009), a língua promove a interação entre leitor e escritor de acordo com a leitura de mundo de ambos. Leitor e escritor para além dos conhecimentos escolares possuem também leituras de mundo. Ao ler um texto entramos em contato com o conhecimento apresentado a partir da leitura de mundo do escritor. Nesse sentido, a BNCC, no eixo organizador da área de Língua Portuguesa, ao propor a codificação na escrita e decodificação na leitura, exclui das orientações, a perspectiva da língua como interação, pois enfatiza o trabalho com o código e não com conhecimentos e leituras de mundo de leitores e escritores.

Cagliari (2009), não exclui a decodificação no ensino da língua escrita, entendendo o ato da leitura como decodificação e decifração. Nesse processo de leitura, o leitor decodifica e decifra a escrita. Decifrar implica em situar a mensagem obscura no texto enquanto que decodificar implica na combinação de fonemas e grafemas para compor as palavras de um texto. Ao associar decodificação e decifração o leitor

encontra todas as implicações que o texto apresenta. Em seguida, o leitor com base no processo realizado, consegue refletir sobre a leitura e formular os seus próprios conhecimentos e opiniões. O aspecto reflexão também não é enfatizado no eixo analisado.

A leitura é fundamental no processo de ensino expressa-se em toda manifestação linguística que o indivíduo realiza para recuperar um pensamento estabelecido por outro indivíduo transformado em forma escrita. No entanto, quando o documento situa somente a leitura como decodificação e a escrita enquanto codificação suprime a ideia de que em um texto circulam pensamentos, conhecimentos, valores e visões de mundo daqueles que escreveram o texto. Nesse sentido na proposição da BNCC o aluno não é estimulado a capacidade de interpretação.

É por meio da leitura que os educandos desenvolvem a interpretação, de modo que é possível ampliar a sua criticidade, ampliar a leitura de mundo, oportunizar a busca de significados em espaços de convívio e relacionar o aprendizado dentro do seu contexto social. Assim sendo é um dever da escola:

[...] ensinar os alunos a ler e a entender não só as palavras, a histórias das antologias, mas também os textos específicos de cada matéria, as provas de cada área, as instruções de como fazer algo etc. A leitura não pode ficar restrita à literatura e ao noticiário. (CAGLIARI, 2009, p.131).

Deste modo, a leitura é uma ferramenta essencial para que o aluno desenvolva com qualidade a aprendizagem em todas as áreas estudadas. Por exemplo, para um aluno ter um bom desempenho na disciplina de matemática, é fundamental desenvolver a leitura, e mais do que isso, a interpretação para compreender o que está lendo.

Em relação ao eixo da escrita, o documento apresenta que o eixo deve compreender as:

[...] práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto. A escrita compreende a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade. (BRASIL, 2017, p. 64)

A BNCC apresenta o conceito de codificação para a aprendizagem de palavras

e textos, por meio de apropriação dos códigos alfabéticos. Todavia, a escrita é uma etapa muito importante no processo de escolarização da criança, e tem como objetivo a leitura, e a leitura têm como objetivo a fala. Deste modo, o processo de alfabetização consiste na relação que o aluno estabelece entre seu entendimento de mundo e aquele apresentado pelos autores dos textos. As crianças ao chegarem na escola possuem conhecimentos adquiridos pelo contato com o meio social em que vivem.

Segundo Cagliari (2009) ao final da alfabetização, é importante que a criança saiba escrever e não que saiba escrever tudo corretamente. O autor aponta que,

[...] escrever também é uma forma de expressão artística e até um passa-tempo. As crianças podem ficar motivadas para escrever; por outro lado se elas não tiverem uma motivação real, poderá ser inútil mostrar-lhes toda a parafernália de letra, e rabiscos da própria alfabetização. (CAGLIARI, 2009, p.87).

Deste modo, o processo de ensino não pode restringir-se ao ensino da língua apenas como código centrado na memorização de conteúdo. O quarto eixo apresentado no quadro 1, é sobre os conhecimentos linguísticos e gramaticais que se estreita com as outras práticas da oralidade, leitura e escrita. A partir disso o documento apresenta que:

[...] compreende, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o processo de alfabetização, e se amplia, ao longo do Ensino Fundamental, pelas práticas de análise linguística e gramatical, estreitamente relacionadas com o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita. A alfabetização – a aprendizagem do sistema alfabético de escrita – é importante porta de acesso ao mundo letrado. A reflexão sobre as estruturas linguísticas e as regras de concordância e de regência e a apropriação de recursos semânticos, sintáticos e morfológicos são fundamentais para a expansão da capacidade de produzir e de interpretar textos. Insere-se nesse eixo a aprendizagem das normas ortográficas e da pontuação, contextualizadas no desenvolvimento da leitura e da escrita. (BRASIL, 2017, p. 64)

No contexto do documento é possível perceber que o objetivo não abrange a área da alfabetização frente as questões de análise linguística e gramatical, mas tem como finalidade desenvolver esses aspectos ao longo do Ensino fundamental. Contudo, o documento alude que para a fase da alfabetização o objetivo consiste no domínio da escrita de acordo com a ortografia e os sinais de pontuação.

O último eixo apresentado no documento, diz respeito a Educação Literária,

que se depara com a:

[...] estreita relação com o eixo Leitura, mas se diferencia deste por seus objetivos: se, no eixo Leitura, predominam o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos, no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. (BRASIL, 2017, p. 64)

Segundo Alves (2016, s/p) a Educação Literária é um conceito recente, que surge com os estudos de teoria literária que pesquisam as questões da leitura e da formação do chamado leitor competente. Porém com base nos apontamentos sobre o conceito de competências, indagamos neste trabalho se a educação literária seria mais um método de apropriação do sistema de códigos no processo de ensino dos alunos, não levando o aluno a interpretar e refletir durante a leitura.

É possível perceber que o eixo da Educação Literária não é contemplado na alfabetização, uma vez que visa promover a literatura portuguesa e traduções de autores clássicos, e não aborda os tipos de leitura que são direcionadas para o público infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa foi possível compreender que o currículo apresentado pela BNCC sugere objetivos de aprendizagem para cada um dos componentes curriculares que integram as áreas. No que diz respeito à ênfase na aprendizagem, entendemos que é difícil pensar em alcance de objetivos de aprendizagem separados do ensino, visto que a aprendizagem não é algo que se desenvolve sem a mediação qualificada por parte dos docentes.

Ao mesmo tempo, a partir da análise do discurso construído acerca da Língua Portuguesa, especialmente para a alfabetização, percebemos que ainda continua com defasagens, e estão organizadas como a aquisição da tecnologia da escrita, e o letramento ligado aos aspectos funcionais. De um modo que o documento enfatiza a preocupação com a instrumentalização técnica dos indivíduos nos cinco eixos re-

ferentes ao ensino da Língua Portuguesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária. Tais eixos são carregados de enunciados, que apontam a qualidade do ensino pautado em competências, ou seja, em uma aprendizagem mecanizada com ênfase no processo de memorização e reprodução do que é ensinado e aprendido.

Soma-se a isso, que uma base comum nacional parece importante para que os sistemas de ensino cumpram com a finalidade de garantir acessível o conhecimento produzido ao longo da história da humanidade. No entanto, quando essa lógica está atrelada, exclusivamente, ao sistema de avaliação com a finalidade de produzir a melhoria de índices de desempenho nacionais, deixando de lado o que realmente é ensinado e aprendido, torna-se prejudicial para o desenvolvimento da educação.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Julia Mayra Duarte. PIZZI, Laura Cristina Vieira. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 81-94, jan.-jun, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/viewFile/19678/11419>. Acesso em: 25/nov de 2020.

AURÉLIO, **O minidicionário da língua portuguesa**. 4ª edição. Rio de Janeiro, 2002.

AZEVEDO, Sara. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. Marília, São Paulo, UNESP. **Revista Eletrônica de Pesquisa na Graduação em Filosofia**. vol. 6, nº 2, 2013. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/saraazevedo.pdf>. Acesso em: 20/nov de 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Ba-Be-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário L, **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular**. São Paulo, Cadernos Cedes, ano XX, n. 52, nov., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052.pdf>. Acesso em: 20/nov de 2020.

SERRA NEGRA, Carlos Alberto. SERRA NEGRA, Elizabete Marinha. **Manual de trabalhos monográficos de graduação, especialização, mestrado e doutorado**. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT18022014164228.pdf>. Acesso em: 20/nov de 2020

SILVA, Giuslane Francisca, JÚNIOR, Sérgio da Silva Machado. O discurso em Michel Foucault. **Revista Eletrônica História em Reflexão**. Dourados, v. 8 n. 16, jul/dez – 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/3821/2086>. Acesso em: 20/nov de 2020.

DESAFIOS DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: ENTRE CURRÍCULOS PRESCRITOS E A AUTONOMIA CURRICULAR

Leiri A. Ratti¹

Jane Mery Richter Voigt²

Daniel França³

1 Mestra em Educação do Programa de pós Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). E-mail: leiri.r@gmail.com

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de pós Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). E-mail: jane.mery@univille.br

3 Mestre em Educação do Programa de pós Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). E-mail: danielsfranca@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Diante do cenário educacional atual, vinculado às políticas conservadoras, construir um projeto de educação que fomente um currículo pensado democraticamente, possibilitando a autonomia curricular dos professores, tornou-se uma difícil tarefa. Embora algumas ações no sentido de instituir escolas em tempo integral tenham sido construídas, na prática, poucas instituições de ensino já tiveram êxito com esse modelo educacional. Para Sacristán (1998), sobre um currículo, que conta com campos de várias ações, atuam variados agentes e forças. Construir um currículo com a participação direta da comunidade permitiria que esta, em toda sua diversidade, pudesse se perceber nesse processo.

A partir das recentes políticas curriculares¹, exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e da lei 13.415/2017 que trata da reforma para o Ensino Médio (BRASIL, 2017), que resultaram na parceria firmada entre a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina - SED e o Instituto Ayrton Senna - IAS, em 2017, teve início a implementação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI. Partindo desse contexto, surgiram as seguintes questões: Como essas forças agem sobre os currículos? Quais os desafios dos professores na implementação do projeto de educação integral? De que forma os professores podem reestruturar o currículo e planejar a prática fundamentada nas orientações superiores? Em quais situações o professor faz uso do poder de decisão (autonomia curricular) na prática pedagógica de modo a atender às expectativas da comunidade escolar? De que forma os professores e a comunidade escolar participam da construção curricular?

Na intenção de atender às questões, e sem a pretensão de esgotá-las, analisaremos os dados obtidos em duas pesquisas, de França (2019) e Ratti (2020), realizadas em instituições estaduais de Ensino Médio da região norte de Santa Catarina. Ambas as pesquisas partem de uma abordagem qualitativa, considerando as contribuições que este tipo de metodologia assegura, como a incorporação de posturas que permitem compreender com mais profundidade aspectos das relações escolares do cotidiano e suas tensões, o que amplia o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais (GATTI; ANDRÉ, 2010).

1 Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei nº 13.415, de 16/02/2017, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>

A primeira pesquisa foi conduzida em 2017 numa instituição estadual de Ensino Médio que passava pelo seu primeiro ano de implementação do novo modelo curricular EMITI, e por esta razão, somente a primeira série do Ensino Médio fazia parte do projeto, sendo que as demais séries ainda eram pautados pelo modelo curricular tradicional (FRANÇA, 2019). A segunda pesquisa, também conduzida em instituição pública estadual, foi realizada em 2018 e por isso faziam parte do novo modelo curricular, as turmas de primeira e segunda séries (RATTI, 2020).

Em vista do apresentado, esta produção está organizada em quatro partes: na primeira serão abordados conceitos referentes às novas políticas curriculares implementadas no país, em especial no Estado de Santa Catarina, por meio do programa EMITI, e os preceitos dos materiais orientadores para o currículo deste novo modelo curricular.

Na segunda parte, são discutidas as possibilidades de construção da autonomia curricular e os desafios na construção do projeto político pedagógico, no planejamento e na prática docente, assinalando preceitos acerca da importância do trabalho coletivo na construção do projeto que contemple metas e objetivos propostos pelos docentes para a instituição de ensino, no planejamento docente que constitui o desenvolvimento curricular, e no fazer pedagógico.

Na terceira parte da produção, são discutidos os resultados obtidos com a coleta de dados das duas pesquisas. Os dados da primeira pesquisa, aplicada em 2017, foram obtidos por meio de quatro entrevistas semiestruturadas com professores envolvidos no EMITI de diferentes áreas do conhecimento; os dados da segunda pesquisa, de 2018, foram captados por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas. As respostas obtidas em ambos os instrumentos permitem evidenciar o que pensam os professores acerca da possibilidade de exercer o poder de decisão nas construções curriculares.

Por fim, apresentaremos as discussões que visam compreender as relações entre o conjunto de regulações impostas pelo poder central, leia-se IAS e SED, o processo de desconstrução e reconstrução do projeto político pedagógico e do currículo escolar, e a possível construção da autonomia curricular com um professor decisor, protagonista na construção de uma educação de qualidade nas instituições públicas de ensino.

AS NOVAS POLÍTICAS CURRICULARES E O CURRÍCULO PARA O EMITI

As novas intervenções do Estado na educação, sob o discurso de descentralização, devem ser vistas, segundo Hypólito (2010) como uma política de regulação, em que o Estado age como controlador (gerente) e não como o fornecedor dos serviços educacionais. Esse novo modelo de gestão da educação, envolve organismos externos ao setor público e, de acordo com Dale (2010), contempla a reconstrução do sistema utilizando-se do Estado para atender objetivos específicos, no que diz respeito ao complexo campo de tomadas de decisões.

Apontado como solução para os problemas da educação nacional, o sistema de gestão gerencialista faz entender-se como uma forma altamente organizada e verificável de organização e por isso se baseia em conceitos como eficácia, qualidade, custo-benefício, e conceitos acerca da emancipação estudantil, valores e regramentos que condicionam a prática pedagógica e a formação para uma educação sistematizada e disciplinadora.

Nessa nova forma de organização, o Estado regulador delega a agentes externos, como fundações e instituições, as decisões sobre a organização e os procedimentos dos sistemas educacionais sob sua territorialidade. Esse processo é justificado pelo Estado como uma forma de melhorar os índices na Educação Básica, entendidos como a qualidade da educação, os quais se encontram muito abaixo do esperado. Trata-se de um novo modelo de gestão baseado na iniciativa privada, considerado eficaz, com princípios neoliberais “cujo centro está baseado [...] em processos de fixação de metas objetivas submetidas à avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos” (FREITAS, 2016, p. 140).

Em vista dos baixos índices no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ensino Médio, principal indicador da qualidade da educação no Brasil, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, o Ministério da Educação - MEC propôs uma importante transformação na última etapa da educação básica, o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, convertida na lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece

a reforma do Ensino Médio no país.

A proposta de reformulação do Ensino Médio está apoiada também na BNCC, documento construído coletivamente que abrange um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos para a Educação Básica, define competências e conhecimentos essenciais que deverão estar contemplados na proposta pedagógica da escola, abrangendo todos os componentes curriculares definidos na Lei de Diretrizes e Bases - LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. À BNCC para o Ensino Médio, aprovada em dezembro de 2018, somam-se, de acordo com o documento, os propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (BRASIL, 2018, p. 5).

Uma base comum curricular propõe, segundo Freitas (2016), o nivelamento educacional, visto como garantia de aprendizagens de conteúdos essenciais que o aluno tem dever e direito de estudar. Para o autor, esta condição é um risco de, por meio de parcerias público privadas, implementar pacotes educacionais prontos, o que exigiria apenas um executor de tarefas já determinadas. Segundo Freitas (2016), essas condições implicam na padronização do currículo e dos materiais pedagógicos que podem ser aplicados inclusive à distância, o que agravaria ainda mais a crise na educação com a impossibilidade de adequar a prática ao contexto.

Em Santa Catarina, as novas políticas curriculares resultaram na parceria firmada entre a SED e o IAS. Esta política empreendida nas escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina conta com um currículo que inclui novas disciplinas, trabalhadas por meio de projetos, e implica desenvolver competências, o protagonismo juvenil e uma proposta curricular integrada e flexível. O currículo do EMITI no Estado de Santa Catarina está dividido em duas grandes áreas: Áreas de Conhecimento, que abarca o conjunto de disciplinas, e Núcleo Articulador, que contempla projetos (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 2, [2017]).

O programa conta com material pedagógico com modelos de aulas, elabora-

do por uma equipe de especialistas, que contempla as metodologias integradoras que “compõem a Solução Educacional para o Ensino Médio” (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 3, [2017], p.13). São as chamadas OPAs (Orientações para os Planos de Aula), que têm por objetivo “apresentar aos professores algumas possibilidades de desenvolvimento integrado dos conteúdos curriculares e das competências [...], por meio da prática intencional e sistemática das metodologias integradoras” (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 3, [2017], p. 15). Esses materiais visam “promover a gestão da aula [...] e a gestão do ensino e da aprendizagem – quando o professor coloca em prática os princípios norteadores desta proposta de educação integral e define quais e como os conteúdos serão desenvolvidos” (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 3, [2017], p. 15).

Neste sentido, a flexibilidade do currículo está fortemente condicionada à capacidade de os professores, coletivamente, inserir e adequar os conteúdos das suas disciplinas, sem deixar de lado a padronização e as exigências que, neste caso, estão contempladas nos materiais pedagógicos e reguladores disponibilizados pelo IAS. Entretanto, as prescrições curriculares dos materiais orientadores, ao desconSIDERAR a diversidade histórica, econômica e social das diversas realidades socioeconômicas, inviabilizam a construção curricular coletiva com base no contexto social em que a escola está inserida.

Outro aspecto importante a ser considerado, de acordo com França (2019) são as fragilidades nas condições materiais das escolas e o excesso de conteúdos curriculares, que devem ser ministrados em tão escasso tempo, funcionam como barreiras para o trabalho pedagógico, inviabilizando os ajustes do currículo em relação às identidades e às características da realidade escolar, o que, para Sacristán (1998), são a garantia de ações docentes que promovam a melhora da prática pedagógica.

Tanto as prescrições curriculares, quanto as barreiras impostas pela materialidade da escola, são vivenciadas diariamente, conforme critica um dos professores entrevistados na pesquisa de França (2019), ao lembrar sua prática.

“Às vezes a gente tem alguns documentários que podem passar direto da internet, ou baixar lá e tal. Vamos assistir isso aqui e fazer uma baita de uma aula, uma aula ampla, dinâmica, diferenciada. Se tu tiveres ferramentas. Então, a gente não tem. A parte estrutural das escolas, não é só da nossa, vamos dizer assim, na visão geral, é muito defasada” (PROFESSOR B, 2017, p. 6).

A partir destas condições, é possível inferir que os professores estão presos a uma *autonomia de negação*, “autonomia reconhecida no plano das ideias, mas negada no contexto das escolas, devido às condições de trabalho” (PACHECO, 2000, p. 76). A possibilidade de constituir-se decisor e adequar metodologias e materiais ao contexto das instituições do ensino no desenvolvimento do trabalho pedagógico, constituem lacunas na construção da autonomia curricular docente e desafios dos professores que atuam na instituição de ensino contemplada com o programa, enfatizam Ratti e Voigt (2020).

Em vista do exposto, concordamos que uma política curricular “não se traduz, assim, numa decisão central substanciada a partir de parâmetros e critérios de âmbito nacional e de formas concretas de regulação da construção quotidiana do currículo” (PACHECO, 2000, p. 77), mas deve ser pensada a partir dos objetivos propostos em um contexto material no qual está inserida.

Objeto de críticas e discussões, o currículo constitui-se num amontoado de incompletudes do qual emergem discussões tornando-se um campo de disputas nas políticas públicas educacionais que, enquanto manifestação de projeto de escolarização, estudos e definições curriculares, implicam um conjunto de decisões com a intenção de melhoria da qualidade escolar (MORGADO, 2000).

Se considerarmos o currículo como práxis, teremos uma função socializadora e cultural da escola por meio de objetivos construídos e propostos coletivamente. Nesse processo, ao considerar as condições estruturais, de organização da escola e as ideias e concepções dos docentes que nela atuam, é possível pensar a educação como um processo de transformação educacional (SACRISTÁN, 1998).

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA CURRICULAR

A construção de uma escola democrática e de qualidade começa com a participação coletiva dos agentes na (re)elaboração do projeto político pedagógico (PPP) que, de acordo com Morgado (2003), é instrumento norteador e coletivo, que possibilita ao professor criar ferramentas e definir os objetivos para a instituição de ensino. A participação coletiva na construção do PPP deve contemplar metas e objetivos da instituição de ensino, construídos democraticamente e coletivamente para pensar as ações

futuras para e na escola. O PPP, para além de uma ação política, envolve discutir, segundo Voigt (2018, p. 22), “o currículo escolar, no qual se apresentam as áreas do conhecimento e suas abordagens teóricas e metodológicas, os princípios de avaliação da aprendizagem, a estrutura organizacional da escola e outros elementos”.

Ao considerar a importância de discutir a gestão e organização da instituição do ensino, partindo do pressuposto de que o professor é agente central na implementação de nova proposta educativa, e a prescritiva estrutura curricular apresentada pelo IAS, além dos desafios de construir democraticamente o PPP e definir objetivos pedagógicos, as ações docentes em busca do protagonismo e da autonomia curricular do professor perpassam ainda a (re)elaboração do planejamento e as práticas curriculares. O protagonismo docente em todas estas questões envolve segundo Ratti e Voigt (2020), valer-se do poder de decisão e de instrumentos de inovação das práticas educativas para a construção da autonomia curricular da escola e do professor.

Leite e Fernandes (2010), afirmam que a construção da autonomia curricular está relacionada diretamente ao trabalho coletivo, às parcerias e ao empoderamento dos profissionais da educação no fazer pedagógico. Morgado (2003), entende que o projeto político pedagógico e a autonomia curricular estão intrinsecamente ligados, visto que esta tem início na elaboração do projeto educativo e é vista como

a possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito a adaptação do currículo proposto a nível nacional as características e necessidades dos estudantes e as especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere a definição de linhas de ação e a introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação (MORGADO, 2004, p. 433).

Falar de “autonomia curricular é invocar um currículo construído na base de um diálogo [...], tendo como referência de construção do conhecimento a realidade que lhe serve de contexto” (MORGADO, 2004, p. 433).

Porém, ao tratar do EMITI, o planejamento, substancial para o exercício da atividade docente, concerne aos professores e à equipe pedagógica da escola, e consiste em adequar, afirma Ratti (2020), às peculiaridades da instituição de ensino, respeitando as disposições e os ensejos do funcionamento do novo programa EMITI e da BNCC, com coerência para que haja continuidade entre intenções e ações. É no planejamento que o professor, a fim de atender às “exigências” do global e local, e

conhecedor dos saberes do aluno, toma decisões em relação aos conteúdos, contextualizações e metodologias necessárias para o processo de ensino e aprendizagem.

Para Sacristán (2007), é por meio do planejamento que se (re)elabora o próprio currículo. Segundo o autor, o professor planejador dialoga com a situação em que atua, reflete sobre uma prática que experimenta com uma proposição e, guiado por princípios, problematiza e constrói estratégias de ação, elucidadas com modelos sobre os fenômenos, tendo uma representação implícita de como estes se desenvolvem (SACRISTÁN, 2007). Nesta perspectiva, planejar significa/exige intencional, delinear, combinar, conceber.

Reiteramos também o pensamento de Pacheco (2002, p.53) ao afirmar que “a autonomia curricular, encarada do lado da escola, é um espaço de identidade, construído na singularidade de projetos, que exige aos professores um trabalho em equipe”.

O QUE PENSAM OS PROFESSORES DO EMITI SOBRE EXERCER O PODER DE DECISÃO NAS CONSTRUÇÕES CURRICULARES

A análise dos dados coletados por meio entrevistas e questionários aplicados aos professores do EMITI, nas duas pesquisas (FRANÇA, 2019; RATTI, 2020), permitiu elencar algumas percepções dos professores com relação à participação docente na construção do PPP e no possível exercício da autonomia curricular. De acordo com os relatos, quanto à participação dos professores na elaboração do projeto ou na construção da proposta e atividades pedagógicas do EMITI, observou-se que, se por um lado os professores dizem terem sido convidados a participar, por outro, afirmam que têm o dever de seguir as orientações dos materiais apresentados pelo Instituto Ayrton Senna.

A contradição na fala dos entrevistados pode ser exemplificada com o relato de um dos professores inqueridos em 2018, na pesquisa de Ratti (2020), o professor P3 que, ao responder à questão que versava sobre a possibilidade de ter autonomia curricular, afirma: “*Sim. Tenho autonomia em sala de aula no que se refere ao uso das metodologias, das atividades e das avaliações*” (PROFESSOR 3, 2018, p. 5). Contraditoriamente, nesta mesma pesquisa, ao ser questionado sobre a elaboração das atividades, o mesmo professor enfatiza que “*quanto à parte referente ao EMITI a*

participação é parcial, pois os documentos já vieram prontos” (PROFESSOR 3, 2018, p. 5).

Embora palavras como flexibilização e autonomia ocupem espaço privilegiado nos discursos das políticas educacionais e curriculares, ao observar a forma como está implementado o EMITI no Estado de Santa Catarina, e como se apresentam os documentos orientadores disponibilizados pelo IAS, trata-se de uma “autonomia concedida, logo reversível e relativa, pois nenhuma escola se pode autonomizar de forma total e unilateral” (ALVES, 2002, p. 162), o que corresponde a uma forma de descentralizar decisões tomadas no âmbito das políticas educacionais e responsabilizar a escola e os professores.

As inconsistências e contradições também são características marcantes nas respostas dos demais professores inqueridos. Ao esclarecer sobre a utilização de apostilas, outro professor afirma à Ratti (2020), que conta com “*uma apostila (OPA – Organização para Planos de Aula) que foi a parceria entre a SED e o IAS, que precisa e deve ser seguida, pois somos cobrados por isso*” (PROFESSOR 7, 2018, p. 5). A partir das respostas dos professores às questões apresentadas no questionário, as análises revelam excesso de regulação e controle do planejamento e da prática pedagógica pelo IAS.

Ainda no que tange à autonomia curricular, na mesma pesquisa, o professor P5 afirma exercê-la e explica que acredita efetivá-la “*na maioria dos casos. Autonomia na formulação das avaliações, condução do conteúdo, metodologias, gestão do tempo*” (PROFESSOR 5, 2018, p. 5), contradizendo os professores P3 e P7 que relatam a obrigatoriedade de seguir os materiais propostos elaborados no IAS (PROFESSOR 3; PROFESSOR 7, 2018). De forma bastante otimista, outro professor, P9, ao ser questionado por Ratti (2020), sobre sua autonomia curricular, afirma haver uma “parcela” de autonomia, e relata que:

“o EMITI adotado pela nossa U.E. vem com propostas às quais nós docentes temos que nos adaptar, tanto de metodologias quanto de avaliação. Nossos materiais também limitam nossas ações – propostas de aula e sistematização avaliativa” (PROFESSOR 9, 2018, p. 5).

Tais condições também foram evidenciadas nos dados coletados na pesquisa de França (2019), aplicada em 2017. Para um dos docentes entrevistados:

“O Instituto Ayrton Senna, que elabora todos os cadernos, a parte pedagógica, né. Então vêm algumas coisas prontas, só que a gente tem essa abertura que a gente pode reelaborar as aulas dentro do assunto, não fugindo muito, e também incluindo alguma coisa que a gente acha pertinente tocar no assunto” (PROFESSOR B, 2017, p. 3).

Ao mesmo tempo em que os professores têm mais tempo de planejamento, as evidências mostram que menor é a sua autonomia curricular, devido ao controle imposto pelo sistema e os materiais orientadores que abordam uma série de exigências, tanto para o planejamento, quanto para o exercício da prática docente. Assim, os professores que seriam responsáveis pelas decisões pedagógicas, deixam nas mãos dos “especialistas” do Instituto Ayrton Senna as tarefas de concepção do currículo, e passam a viver a contradição entre a aceitação de um currículo prescrito e a necessidade da autonomia curricular da escola (PACHECO, 2000).

As experiências em ambas as escolas pesquisadas mostram que o processo de adaptação às propostas do IAS consiste em cumprir os conteúdos propostos pelos cadernos e pequena parcela de autonomia para inserir novos conteúdos de forma complementar ou adequar ao contexto da instituição de ensino. Nos dois casos, os professores não relatam a possibilidade de excluir quaisquer conteúdos dos materiais do IAS, fato que indica o grau de rigidez do currículo proposto.

Quanto à participação na (re) elaboração do projeto político pedagógico da instituição de ensino, no âmbito da pesquisa aplicada em 2018 (RATTI, 2020), os relatos do professor P6, demonstram algum desconhecimento sobre o documento: *“o EMITI não está especificado no PPP por ser recente, apenas 2 anos. Aliás, colegas disseram que está, mas não participei da construção”* (PROFESSOR 6, 2018, p. 5). Ainda sobre a construção de metas e objetivos no PPP, o professor P9 aponta que não pode participar ativamente das discussões do projeto da instituição de ensino: *“Não tive tempo de participar desta elaboração neste ano, pois estávamos em curso de formação/capacitação pela SED no início do ano, enquanto as discussões e tal (re) elaboração se fazia na escola”* (PROFESSOR 9, 2018, p. 5).

Diante dos relatos dos professores que atuam no EMITI, é possível observar que as forças que organismos governamentais e não governamentais, aqui entendidos como SED e IAS, exercem sobre os indivíduos e a partir da realidade posta, são uma objeção à participação nas decisões curriculares, sendo que “[...] não é possí-

vel desenvolver e implementar a autonomia sem repensar o papel e a missão dos professores já que estes se assumem como os agentes da construção da mudança” (MORGADO, 2004, p. 434).

Os materiais construídos e disponibilizados pelo IAS vão além de uma simples orientação. Ao propor conteúdos e formas avaliativas das quais os professores não podem divergir, o IAS acaba por ditar o funcionamento do currículo e a experiência escolar.

O poder nem sempre é visível como manipulação e controle econômicos. É frequentemente manifesto como formas de ajuda e como formas de “conhecimento legítimo”, formas que parecem oferecer sua própria justificativa por serem interpretadas como neutras. Assim, o poder é exercido por meio de instituições que, pelo seu ritmo natural, reproduzem e legitimam o sistema de desigualdade (APPLE, 2013, p. 72).

Embora os professores considerem, de modo geral, que têm autonomia nas decisões curriculares, a centralidade nas decisões impede o desenvolvimento das práticas curriculares com base nos princípios de autonomia e flexibilidade. Neste sentido, os resultados apontam que, de certo modo, não há clareza quanto ao que determina o exercício do poder de decisão no planejamento e na prática docente, entendido neste trabalho como autonomia curricular. Por outro lado, evidencia-se que a autonomia curricular da escola e dos professores fica prejudicada diante de inúmeros mecanismos de controle, aplicados por meio de um currículo prescritivo e práticas curriculares controladas.

A educação integral em tempo integral, como alternativa de projeto educativo, deve contemplar um currículo construído em cada unidade de ensino, com a participação de todos nas decisões, visando favorecer a formação crítica e democrática. Avanços na educação dependem da autonomia curricular dos professores, atores fundamentais no projeto educacional, permitindo à escola tornar-se um ambiente voltado à educação integral, participativa e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES: (DES) CONSTRUIR PARA (RE) CONSTRUIR

O paradoxo evidenciado no estudo da implementação do EMITI, legislação, orientações e materiais pedagógicos, e da prática docente, tendem a uma forte dis-

cussão com relação à dinâmica de execução, implementação do programa, e à necessidade de repensar o fazer pedagógico.

A síntese dessa relação consiste numa autonomia que, embora necessária, não é exercida pelos docentes que atuam no programa e desencadeia novas questões: Quais as condições formativas, pedagógicas e estruturais dos professores do EMITI? O currículo estabelecido para o EMITI tem potencializado as decisões curriculares e a ação docente? Quais medidas envolvendo políticas educacionais públicas e de ordem pedagógica devem ser tomadas para que se efetive a autonomia curricular?

O movimento proporcionado pelas contradições do real nos faz pensar e avançar nas discussões de políticas e investimentos para que tenhamos boa formação, escolas bem equipadas e adequadas ao estudante do Ensino Médio. Somado a esses fatores, estão a necessidade de boas condições de trabalho e a valorização da carreira docente, e o necessário exercício da autonomia curricular neste novo cenário educacional, recheado de mudanças globais e locais, o qual exige um professor consciente e crítico, conhecedor do contexto político, econômico, social e cultural, munido de poderes e responsabilidades, protagonista na construção de uma educação de qualidade nas instituições públicas de ensino.

Esse novo docente, capaz de transformar e melhorar as práticas curriculares, é resultado de “uma modificação profunda do seu pensamento educativo e uma ruptura decidida com determinadas rotinas instaladas” (MORGADO, 2016, p. 63), agente de transformação, para a nova sociedade cosmopolita em que nos encontramos, e que demanda esse novo professor decisor.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Palmira. **Autonomia curricular: a face oculta da (re) centralização?** V Colóquio sobre Questões Curriculares/I Colóquio Luso-Brasileiro. Universidade do Minho. Braga - Portugal. p. 161-166. 2002.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 30 Abr. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Proposta Preliminar. Brasília, 2018.

DALE, Rogers. **A Sociologia Da Educação E O Estado Após A Globalização**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.- dez. 2010.

FRANÇA, Daniel. **O Currículo do Ensino Médio Integral em Tempo Integral: um Estudo de Caso na Rede Pública de Ensino de Santa Catarina**. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação. Universidade da Região de Joinville. – UNIVILLE. 2019. 115 p.. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1534569/Daniel_de_Souza_Franca.pdf Acesso em: 20 Out. 2020.

FREITAS, Luis Carlos. **Três Teses Sobre As Reformas Empresariais Da Educação: Perdendo A Ingenuidade**. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago, 2016.

HYPOLITO, Alvaro Moreira. **Políticas Curriculares, Estado e Regulação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução**. 2010.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Metodologias integradoras. Caderno 2**. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [2017], 64 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Metodologias integradoras. Caderno 3**. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [2017], 76 p.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010.

MORGADO, José Carlos. **A (des)construção da autonomia curricular**. 1a. edição. Lisboa - Portugal: Edições ASA, 2000. 159 p.

MORGADO, José Carlos. Projecto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**. Universidade do Minho, Braga, v. 10, n. 8. Portugal. 2003.

MORGADO, José Carlos. Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. **Contrapontos**. Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação (PPG/ME). Itajaí. Vol. 4, n. 3, p. 425-438 set./dez. 2004.

MORGADO, José Carlos. O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 55-64, jan./abr. 2016.

PACHECO, José Augusto. **A flexibilização das políticas curriculares**. 2000.

PACHECO, José Augusto. Critérios de avaliação na escola. In: **Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas**. Departamento da Educação Básica. Lisboa – Portugal, p. 53–64. 2002.

PROFESSOR B. **Entrevista II**. [set. 2017]. 1 arquivo .mp3 (25 min.). Entrevista concedida ao pesquisador Daniel de Souza França. Joinville, 2017.

PROFESSOR 3. **Questionário aplicado**. [out. 2018]. Documento único, 7 páginas, transcrição 5 páginas. Respostas de questionário concedidas à pesquisadora Leiri A. Ratti. Joinville, 2018.

PROFESSOR 5. **Questionário aplicado**. [out. 2018]. Documento único, 7 páginas, transcrição 5 páginas. Respostas de questionário concedidas à pesquisadora Leiri A. Ratti. Joinville, 2018.

PROFESSOR 6. **Questionário aplicado**. [out. 2018]. Documento único, 7 páginas, transcrição 5 páginas. Respostas de questionário concedidas à pesquisadora Leiri A. Ratti. Joinville, 2018.

PROFESSOR 7. **Questionário aplicado**. [out. 2018]. Documento único, 7 páginas, transcrição 5 páginas. Respostas de questionário concedidas à pesquisadora Leiri A. Ratti. Joinville, 2018.

PROFESSOR 9. **Questionário aplicado**. [out. 2018]. Documento único, 7 páginas, transcrição 5 páginas. Respostas de questionário concedidas à pesquisadora Leiri A. Ratti. Joinville, 2018.

RATTI, Leiri; VOIGT, Jane Mery Richter. Autonomia Curricular no Ensino Médio Integral em Tempo Integral: entre prescrições e desafios. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n.3, p. 573-582, set/dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/51079> Acesso em: 20 Nov. 2020.

RATTI, Leiri Aparecida. **O Projeto Político Pedagógico e a Construção da Autonomia Curricular**: desafios para professores do Ensino Médio Integral em tempo integral em Joinville/SC. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação. Universidade da Região de Joinville. – UNIVILLE. 2020. 162 p.. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/2405802/Leiri_Aparecida_Ratti.pdf Acesso em: 19 Nov. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. Artmed. 3ª edição. Porto Alegre. 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do Currículo, Plano do Ensino: O Papel dos Professores/as. In: **Compreender e Transformar o Ensino**. GÓMEZ, A. I. Pérez. SACRISTÁN, J. Gimeno (Orgs.) Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Artmed. 4ª edição. Porto Alegre - RS. 2007. Cap 8, p 197- 232.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Médio Integral em Tempo Integral**. (Santa Catarina, EMITI sed2017, *web*). Disponível em < <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/27909-ensino-medio-em-tempo-integral>> Acesso em: 20 Jan. 2019.

VOIGT, Jane Mery Richter. O Projeto Político-Pedagógico da Escola Brasileira e a Construção da Autonomia Curricular: Possibilidades e Desafios. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga – Portugal, v. 9, n. 2. 2018. Disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=60&path%5B%5D=43> Acesso em: 22 Out. 2020

REFORMA CURRICULAR, SEMIFORMAÇÃO E INSATISFAÇÕES ADMINISTRADAS: REFLEXÕES SOBRE A BNCC DO ENSINO MÉDIO À LUZ DO ESCLARECIMENTO ADORNIANO

Guilherme Antunes Leite¹

Emanuely Peplinski²

1 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campo Mourão -PR. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava - PR. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho, Educação e História – GETEH/CNPq. E-mail: profguilhermeleite@gmail.com

2 Bacharel em Psicologia pela Faculdade Guairacá – FAG, Guarapuava – PR. Especialista em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade São Braz – FSB. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava - PR. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho, Educação e História – GETEH/CNPq. E-mail: emanuely.peplinski@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, tem tomado grande proporção nas pesquisas em educação, seja no âmbito de seus impactos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, ou mesmo, sobre o processo de elaboração, homologação e implementação do projeto contido nas bases e fundamentos desta reforma educativa.

Nosso estudo surge a partir de discussões na disciplina de Teoria Crítica e Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto-sensu* (mestrado) na Universidade Estadual do Centro-Oeste – PPGE/UNICENTRO, em Guarapuava no Paraná. Por isso, reafirmamos que aqui, trazemos breves reflexões acerca das discussões oriundas das aulas, empreendido no campo da pesquisa em política educacional, principalmente, no estudo das reformas educativas.

Nesse sentido, nosso estudo busca refletir mesmo que de forma breve sobre o movimento de reforma educativa e semiformação, que insatisfaz e administra o processo de escolarização dos jovens do Ensino Médio. Nos interessa, trazer essa reflexão no bojo da BNCC do Ensino Médio, sendo essa uma continuidade de um processo de reforma educativa que se desenha há décadas no Brasil, adaptando a formação dos jovens a um projeto semifformativo que visa corroborar com a manutenção e reprodução das estruturas sociais da sociabilidade do modo de produção do capitalismo.

Para tal, tomamos como método a análise teórica dos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade pelo esclarecimento dos estudos do filósofo Theodor Adorno e Max Horkheimer. Buscamos compreender as bases constituintes da sociabilidade capitalista a sua lógica de reordenamento produtivo, bem como, o entendimento dos conceitos de formação e semiformação no processo de construção dos projetos educativos.

Assim, empreendemos esses fundamentos na interpretação e análise dos processos de constituição das reformas educativas brasileira, sobretudo, após 1990, com a ascensão das políticas educacionais e curriculares neoliberais. Com isso, chegamos ao entendimento de como todo esse processo corrobora para a insatisfação da juventude para com o processo de formação escolar, e a forma como esse mesmo

projeto administra a subjetividade desses sujeitos por meio da prescrição de currículo, a exemplo a BNCC.

Dessa maneira, nossa problemática remete-se na inquietação clássica de Theodor Adorno, e se sintetiza em compreender o seguinte: “Educação para quê?”, é no sentido desse questionamento que nossos estudos se desenvolvem e que procuramos trazer a luz do esclarecimento adorniano, reflexões que visem fomentar o debate e a pesquisa sobre as reformas educativas, em especial, a reforma delineada a partir da BNCC do Ensino Médio.

REORDENAMENTO DA LÓGICA CAPITALISTA E SEMIFORMAÇÃO SUBSUMIDA À ADAPTAÇÃO

O reordenamento da lógica capitalista compreende as mudanças na base material de produção da vida humana, ou seja, do trabalho. Assim, esse processo condiciona uma lógica de adaptação social, própria capitalista como modo de produção hegemônico, que tem no princípio da mercadoria seu sustentamento social.

São as relações de produção no capitalismo tardio que possibilitam a formação da consciência humana, o que não significa ser uma formação plena e positiva, mas uma formação que leva a regressão da racionalidade preservando uma forma burguesa de cultura (CONH, 1994).

Desse modo, o princípio da mercadoria tal qual Marx (2013), intensifica-se ao longo do século XX do capitalismo tardio, com o surgimento da indústria cultural e a fetichização da mercadoria que tem como mal maior a massificação de um processo de alienação nos sujeitos, que os ludibria e não permite o desenvolvimento de uma plena racionalidade, ou seja, as relações sociais são administradas para uma adaptação social dos sujeitos, que objetiva apenas a supervalorização da mercadoria (valor de troca) em detrimento do lucro (mais-valia) (ADORNO, HORKHEIMER, 1985; MARX, 2013).

O reordenamento da sociabilidade burguesa do capitalismo tem como elemento central, o processo de desenvolvimento das relações de produção. Com isso, entendemos que o capitalismo leva a uma regressão da racionalidade humana, uma vez, que a “[...], dominação dos seres humanos, continua a ser exercida através dos processos econômicos” (CONH, 1994, p. 67). Por processos econômicos, salientamos

que a categoria do trabalho é o elemento fundamental, ou seja, é a análise do complexo social do trabalho, no contexto do capitalismo [trabalho assalariado], que permite compreender que o capital é “[...], uma relação burguesa de produção, uma relação de produção da sociedade burguesa” (MARX, 2010, p. 46).

Nesse sentido, assume-se um padrão de “formação” da racionalidade das pessoas, caracterizando a formação da consciência, tal qual, a complexidade que o capitalismo tardio precisa para a adaptação dos sujeitos à lógica produtiva. Isso passa dar vez à existência de uma naturalização indissociável dos seres humanos a um progresso social. Este gera uma transgressão do produto do trabalho, ou seja, não existe mais na sociedade administrada a concepção de trabalho humanizador, mas de trabalho regressivo (desumanizador) que explora em detrimento dos princípios de uma razão burguesa (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Nesse sentido, conforme Adorno e Horkheimer (1985), a busca pelo esclarecimento [explicação da realidade social] possibilitou uma dualidade no processo formativo histórico dos seres humanos ao longo da história, ou seja, o conhecimento passa a ser operacionalizado e subsumido a organização e administração da sociedade, o que em uma sociedade burguesa, passa a valorizar a mercadoria tal qual expusemos anteriormente. O fato é que esse complexo processo social [esclarecimento], subsumido a lógica burguesa, compromete a racionalidade e a capacidade de reflexão crítica sobre a realidade.

Para tal, a formação de acordo com Adorno (2010, p. 09), “[...], nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”, ou seja, a formação não está subsumida a valorização do fetiche da mercadoria, mas sim, ao processo de apropriação da cultura tal qual constitui a gênese da formação histórico-social do ser humano na totalidade e integralidade dos seus sentidos estéticos, artísticos, filosóficos e culturais. No entanto, quando esse processo é corrompido, na sociedade administrada do capitalismo tardio, em que o fim seja a promoção da eterna reprodução da mais-valia (lucro) relativa e absoluta, o autor ressalta que: “[...], a cultura, tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedeia esta e a semiformação” (*Idem*).

A semiformação possui um caráter adaptativo à lógica capitalista, visa a manutenção das relações sociais de produção, valorização da mercadoria, perpetuação da sociedade de classes e preservação da ordem do progresso burguês

pela manutenção da propriedade privada, assim, o sujeito semiformado é o apto a forjar o perfil alinhado à uma subjetividade que dê conta desses condicionantes. Nesse princípio administrado da não-formação, ou seja, da semiformação, as pessoas são educadas a partir da intencionalidade da classe dominante.

[...] A adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita. A conformação às relações debate-se com as fronteiras do poder. Todavia, na vontade de organizar essas relações de uma maneira digna de seres humanos, sobrevive o poder como princípio que se utiliza da conciliação. Desse modo, a adaptação reinstala-se e o próprio espírito converte-se em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia (ADORNO, 2010, p. 12).

Com efeito, a semiformação busca conformar/adaptar o indivíduo ao real, ao que o meio lhe oferece, sem questionamento. Submetem-se as imposições do meio e ao argumento da utilidade dos conteúdos, utilidade esta que se relaciona com o valor de mercado e a adaptação ao sistema. A sociedade administrada retira os sentidos da existência que “não se encaixa”, captura a vida sensorial, impedindo que os semiformados se autodeterminem ou sejam capazes de autorreflexão (ADORNO, 2010).

A educação no contexto das políticas educacionais, sob o “clima da semiformação” fará com que os conteúdos objetivos coisificados em caráter de mercadoria, sejam empregados à escola por meio da organização dos currículos. Isso no âmbito do projeto formativo burguês, das reformas educativas de cunho neoliberal em que o lucro se prioriza em detrimento da formação humana, implica em uma não-formação, em que o sujeito será capaz apenas de se adaptar a lógica do reordenamento capitalista. Nesse caminho, é necessário evidenciar o caráter das reformas educativas e o princípio da formação administrada, para que assim compreendamos qual projeto a hegemonia dominante propõe, e qual projeto precisamos construir para a superação dos desafios apresentados.

REFORMAS EDUCATIVAS BRASILEIRAS E O PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO ADMINISTRADA

Adorno (2010), ao tratar das reformas pedagógicas, ao discutir a *educação e emancipação*, considera que por mais indispensáveis que possam ser, não agregam

grandes contribuições, do ponto de vista da humanização e emancipação dos sujeitos. Pode até parecer que se preocupam com a formação, no entanto, o objetivo se resume a valorização de uma formação adaptativa à lógica da ordem social.

Assim, podemos compreender as reformas educativas brasileiras, que por mais bem intencionadas que pudessem ser, visam na essência de suas determinações políticas, adaptar a formação dos sujeitos a uma lógica hegemônica do padrão capitalista contemporâneo. No âmbito nacional, pode-se dizer que a educação escolar, sobretudo, a educação pública é administrada pelo Estado, que possui natureza burguesa, autoritária e de cânon econômico neoliberal. Desse modo, conforme Silva (2008), a economia do Estado brasileiro se insere de modo muito particular no contexto de mundialização do capital, e pelo processo de reestruturação produtiva, considera necessário às constantes mudanças e readequações na mudança dos projetos pedagógicos dos currículos escolares, ou seja, a administração da formação das pessoas.

Essa readequação profissional é o ponto principal para a justificativa das mudanças que ocorreram e ocorrem no Brasil, no âmbito da educação pública. Assim, a base material de constituição social, define o processo formativo que os sujeitos terão ao longo da vida, e isso compromete a formação da autonomia e cultura subjetiva que seria o ideal para a plena humanização das pessoas que perpassam o processo de escolarização.

Dado ao exposto, entendemos a semiformação como a base comum das reformas educacionais. Isso se expressa e pode ser constatado, quando olhamos para as políticas curriculares, que norteiam os processos formativos escolares desde a década de 1990.

Sobre a década de 1990, considera que esse é o período que marca a ascensão da implementação das políticas sociais advindas dos processos de acordos econômicos neoliberais, que possui seus fundamentos na hegemonia do imperialismo, ou seja, os projetos educativos dos países menos desenvolvidos são determinados pelas orientações e amarras financeiras com e pelos países desenvolvidos.

Desta forma, em 1990 no Brasil subsumido a lógica de reestruturação produtiva de acumulação flexível – um padrão de formação é exigido em decorrência dos

acordos econômicos internacionais para a educação. Neste caso, a administração das políticas educacionais e curriculares que originaram as reformas educativas, sobretudo a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, expressam a submissão aos acordos com burguesia internacional (PINTO, 2007; KUENZER, 2009).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), destacam que essa dinâmica toda, delinea a transição das políticas para educação básica na transição do século XX para o XXI. No entanto, pode-se dizer que a formação proposta desde então, é pautada pelos princípios de uma formação de competências e habilidades básica e não mais uma formação integral e humana, ou seja, uma semiformação. Sobre isso, considera-se que:

As reformas educativas em todos os âmbitos e formas trabalham, fundamentalmente, com a elaboração de uma moralidade adequada a cada período de acumulação capitalista, cujos eixos contemporâneos são: empreendedorismo, competitividade, meritocracia, produtividade, efficientismo, diferenciação de trajetórias e escolhas de escolas, entre outros (MELO, 2016, p. 27).

Assim, o princípio de formação administrada é próprio de todas as reformas educacionais. São nesse contexto mecanismos de adaptação subsumidos à uma semiformação. No caso das reformas educativas neoliberais, essa semiformação se materializa na “formação de competências e habilidades”, isso submete a educação à lógica produtiva. Uma vez, que ser competente é saber empreender os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho, que no complexo da sociedade de classe, se resume ao trabalho assalariado que explora, aliena e desumaniza (MELO, 2016).

Completando a ideia acima exposta “[...], a reforma educacional inscreve o referencial de competências como modelo para a formação humana, bem como atrela essa formação a lógica posta pela economia, o que situaria a escola como instância privilegiada para atender as demandas de formação postas pelo mercado de trabalho” (SILVA, 2008, p. 110). Esse é o princípio de adaptação nas reformas educacionais, ou seja, não é a lógica econômica social que se adapta a formação humana das pessoas, mas sim a formação humana das pessoas que se adapta à lógica econômica da sociedade.

FRACASSO E EVASÃO ESCOLAR NO BOJO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELO PRISMA DA BNCC: ADMINISTRAÇÃO DAS INSATISFAÇÕES

Todo o quadro da educação que temos exposto até aqui vem a refletir diretamente nas práticas e no dia-a-dia escolar. Pontos que muitas vezes são causadores de insatisfações e mal-estar dentro do ambiente escolar, o que pode culminar no fracasso escolar, e na própria exclusão e/ou expulsão do jovem da escola, no fenômeno da evasão. Assim, Silva, Pelissari e Steimbach (2013) consideram que com relação à dinâmica da cultura escolar há na atualidade duas esferas inter-relacionadas: os índices de abandono escolar e o esvaziamento de significado da escola.

Os índices de abandono e evasão escolar são maiores entre os jovens de 15 a 17 anos em comparação a faixa de 6 a 14 anos. De acordo com o censo de 2016, 15% das pessoas na faixa etária de 15 a 17 anos que deveriam estar na escola não se matricularam no início do ano e dos que se matriculam cerca de 8% abandonam a escola antes do final do ano letivo (BRASIL, 2016). O que se contrapõe a estes números é a ênfase dada à importância da escolarização, chegando mesmo a utilizar juventude e escolaridade como correspondentes diretos (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013).

Ao se analisar o papel da escola, muitos jovens atribuem à escolarização expectativas em relação à ascensão social, entrada no mercado de trabalho, conquista de um futuro melhor ou a preparação para a continuidade dos estudos. Valores de cunho liberal que são, muitas vezes, reflexos da formação e da cultura na qual estão inseridos (LACHTIM; SOARES, 2011).

Desta forma, estes discursos destacam o aspecto instrumental do conhecimento, em detrimento da valorização do conhecimento historicamente construído ou do desenvolvimento do pensamento crítico e de autonomia (BACIANO, 2011). Este aspecto remete a crítica de Adorno e Horkheimer (1985) ao esclarecimento. O qual surge com a proposta de emancipar a humanidade, pela dominação da natureza e eliminação dos mitos, ou seja, pela compreensão total da realidade social, contudo, eliminou sua autoconsciência e tornou-se tão dominador e heteronômico quanto.

A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros,

o capital. [...] O que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama 'verdade', mas a 'operation', o procedimento eficaz [...] (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 5).

O discurso que vincula a escola moderna a uma escola que prepara o aluno para o mercado de trabalho, para a competitividade, se faz presente no discurso deste aluno, muitas das vezes. A sociedade administrada que leva o sujeito a se adaptar e encaixar-se a norma social, também busca adaptar a educação ao mercado e, através dela, aqueles que por ela passam.

O discurso das reformas educativas disputa no imaginário da sociedade um projeto de modernização, de avanço social, de desenvolvimento e progresso. É preciso melhorar a educação já que o sistema atual não consegue se colocar à altura das demandas da sociedade da informação, do conhecimento e muito menos de acompanhar os progressos técnicos da produção [...] tem a função de naturalizar a resposta à crise, ou seja, a radical adequação do sistema educativo ao mercado (MELO, 2016, p. 28).

Ao se pensar na escola enquanto lugar para a promoção de formação cultural, ela se mostra primordial, tendo em vista que a educação básica é gratuita e obrigatória, e ainda que com a existência de evasão e abandono, a maior parte dos jovens a frequenta, característica que não é presente em muitos outros espaços formadores.

Em seu texto, Educação para quê, Adorno (1995) reflete que tudo o que perde a sua razão de ser intrínseca, exige reflexões complicadas. Para o autor, o objetivo da educação não é modelar as pessoas em torno de um ideal previamente estabelecido e nem se resume a transmissão de conhecimentos. O objetivo da educação para Adorno é **“a produção de uma consciência verdadeira”** (ADORNO, 1995, p. 141, grifo nosso).

Enquanto a forma que o mundo se organiza, de maneira que a partir do exterior (heteronomia) o sujeito é levado a se adaptar, negando sua própria individualidade e consciência para se submeter ao pensamento vigente. Cabe à escola desenvolver a resistência dos estudantes de modo que cheguem ao pensamento autocrítico (ADORNO, 2010).

Ao desenvolver o conceito de formação, Adorno defende uma formação cultural emancipadora que permita a reflexão sobre as contradições sociais e sua superação. Contudo, a escola tem proporcionado uma semiformação, tendo em vista a dificulda-

de dos alunos em desenvolver reflexões sobre sua realidade e de atribuir um papel para a escola, que muitas vezes é relatada como sem sentido ou desinteressante (BACIANO, 2011; STOSKI, GELBCKE, 2016).

As reflexões aqui tecidas nos mostram que as próprias reformas educativas têm caráter de perpetuação da lógica do capital, submissa ao fetiche da mercadoria. É a partir deste ponto que se esclarece a ênfase dada à formação para o trabalho, desejada e valorizada tanto pelas políticas, à exemplo na BNCC do ensino médio. Assim, considera-se que:

Na sociedade altamente industrializada, como a do capitalismo tardio, a formação humana tem sido remetida predominantemente à formação para o trabalho, e este, na sua forma de mercadoria, circunscreve processos que conduzem a uma *semiformação* cultural, uma vez que impõe limites à condução do homem para a auto-reflexão crítica, capaz de fazê-lo tomar consciência até mesmo dessa semiformação” (SILVA, 2008, p. 25).

É difundida no senso comum a ideia da necessidade de maior qualificação para conquistar um espaço no mundo do trabalho. Este ideário, além de não corresponder necessariamente à verdade, dissimula a exploração e a valorização da mercadoria com objetivo de lucro aos quais são submetidos os trabalhadores (LACHTIM; SOARES, 2011).

Mesmo os jovens de regiões mais periféricas e de renda baixa, sendo capazes de descrever as circunstâncias de exploração e dificuldades as quais estão submetidos, não as relacionam com suas condições materiais e a lógica social a que estão submetidos. Ao contrário, alienados, reproduzem o discurso hegemônico e assumem o ônus da competência em se qualificar para vender sua força de trabalho (LACHTIM; SOARES, 2011).

Estas circunstâncias são exemplos de como a ideologia burguesa, somada as condições materiais dentro do capitalismo tardio, são capazes de bloquear o pensamento autocrítico e conduzem os indivíduos a se adaptarem ao sistema, de forma a garantir sua auto-conservação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

A semiformação também prega o conformismo e suas características dificultam ao semiformado em desvincular-se do sistema e a alcançar a formação verdadeira. Adorno destaca que além da ausência de autocrítica, o jovem semiformado apresen-

ta uma aversão à educação (ADORNO, 1995).

Parece-nos que a escola não se encaixa diante dos apelos de flexibilidade, fluidez e praticidade técnica (STOSKI; GELBCKE, 2016). Estes pressupostos, juntamente com a adaptação da educação às constantes mudanças no mundo do trabalho, a valorização e naturalização do “espírito empreendedor” como sujeito que encontrar soluções individuais para as dificuldades, a educação para toda a vida, a valorização de competências, de conhecimentos utilitários e da resolução de problemas, entre outros, são elementos utilizados como argumentos e objetivos das reformas educativas.

Nesse sentido, ao discutirmos a reforma curricular do Ensino Médio no contexto da lei n. 13.415/2017 precisamos compreender que estas têm suas bases ainda no ano de 2012 com a criação da Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) na Câmara dos Deputados – dessa comissão originou em dezembro de 2013 o relatório de suas atividades em forma de Projeto de Lei (PL 6840/2013)¹ que propôs a reforma do ensino e concebia a educação em tempo integral para o Ensino Médio (SILVA, SCHEIBE, 2017).

Ainda no movimento de reforma educacional das políticas curriculares e estruturais para o Ensino Médio, temos o ano de 2016 marcado pela imposição da Medida Provisória (MP) 746 que foi publicada em 23 de setembro, o que foi apontado como uma contrarreforma educacional subsumida a um golpe de Estado (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Portanto a MP 746/2016 materializou-se em fevereiro de 2017 na lei n.13.415 e é essa que instituirá a reforma educacional posta em discussão. Essa lei não reforma apenas a estrutura curricular do Ensino Médio como altera diretamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, exigindo a implementação de uma BNCC.

Vale ressaltar que essas mudanças que configura a reforma educativa, pos-

1 Contemplou em sua tramitação na Câmara dos Deputados o PL 7058/2014 (Programa de Iniciativa Jovem Empreendedor – In: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=605559>) e PL 7082/2014 (Alteração do Estatuto da Juventude para instituir o Direito Empreendedorismo Jovem – In: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=605752>) e em 2016 tornou-se MP 746 (In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm).

suem base no discurso econômico e no baixo desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações em larga escala, como, por exemplo, no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA)¹, ou seja, os dados mostram que no processo de reordenamento da lógica capitalista o Brasil fica em desvantagem, e isso é o que justifica as mudanças na formação dos estudantes do Ensino Médio.

Fica subentendido que a educação cumpre a função de adaptação dos estudantes a essa lógica de competitividade. Com clara posição de uma insatisfação que é administrada por parte da permanência dos jovens no processo de escolarização, quanto na necessidade do bom desempenho e performance do Estado brasileiro nas avaliações padronizadas.

Nesse interim, a adaptação é desadaptada, uma vez, que a “formação” é enquadrada nos interesses econômicos da lógica produtiva da burguesia internacional, em resumo o interesse do Estado fica em adaptar o ensino escolar às demandas do mercado de trabalho (SILVA, 2008).

Nesse sentido, a lei 13.415/2017 tomou como fundamento as proposições das discussões oriundas desde 2012 com a Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) e posteriormente o Projeto de Lei (PL) 6840/2013 e a Medida Provisória (MP) 746/2016. Desta forma, pensando no ordenamento do Estado como agente responsável pelo planejamento de adaptação, a lei de 2017 foi o xeque-mate no redesenho da não formação dos estudantes do Ensino Médio.

Com isso, fica entendido que os fenômenos correlatos ao abandono escolar integra a insatisfação administrada da justificativa das reformas educativas, à exemplo, a reforma do ensino médio pela homologação da BNCC que por meio da administração de um currículo que promove a semiformação, expulsa jovens da escola, seja no abandono de fato pela pressão das avaliações padronizadas oriundas dos acordos econômicos estatais, ou mesmo, do esvaziamento de conteúdo, sentido e identidade da escola bem como da educação.

1 De acordo com os resultados do PISA 2015 o “[...], desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 points) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos) (ORGANIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO ECONÔMICO, 2016, p. 01).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Retomamos a pergunta norteadora de Adorno (1995): Educação para quê? Ou seja, qual é o objetivo final que busca a organização social e, conseqüentemente, a educacional. A partir das reflexões aqui expostas, foi possível perceber que toda reforma educativa e até algumas insatisfações foram arquitetadas em torno do ponto central da sociedade capitalista que vivemos: a geração de lucro, em detrimento de qualquer formação verdadeira ou sentido do trabalho e do estudo.

Através do esclarecimento adorniano, ou seja, dos pressupostos e fundamentos da teoria crítica da sociedade, pudemos fazer uma leitura das condições materiais que levam às reformas na educação, especialmente do Ensino Médio, é entender que a BNCC é resposta a esse processo constante de reordenamento da sociabilidade do modo de produção capitalista.

Pelo resgate e análise de políticas e acordos internacionais que balizam as reformas desde a década de 1990, destacamos que as mudanças não se contradizem e sim, convergem ao bom andamento das práticas e ideias liberais, tudo em nome do mercado e do capital.

Por fim, as reflexões aqui tecidas buscam expor a semiformação oferecida pelas reformas e como estas e as próprias insatisfações são administradas pelo sistema. Defendemos uma educação voltada ao desenvolvimento do indivíduo, que propõe a libertação e acesso, longe de ser uma mercadoria. Escola que fortaleça os estudantes para a vida social, antes de para simplesmente uma vaga de trabalho.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução, Guido Antonio de Almeida. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO; T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A, S., LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs). **Teoria Crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

ADORNO; T. W.. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BACIANO, G. M. A formação da juventude contemporânea na voz de alunos do ensino médio. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL: DIVERSIDADE E DIÁLOGO, 9, 2011. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de São

Paulo – USP, 2011. p. 39-44.

BRASIL. IBGE. Séries Históricas e Estatísticas. 2016. Disponível em: < <https://serie-sestatisticas.ibge.gov.br/default.aspx>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

COHN, G. **Theodor W. Adorno**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1994.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

LACHTIM, Sheila Aparecida Ferreira; SOARES, Cássia Baldini. Valores atribuídos ao trabalho e expectativa de futuro: como os jovens se posicionam?. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, 2011.

MARX, K. **Trabalho Assalariado e Capital & Salário, Preço e Lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K.. **O Capital**: crítica a economia política. – Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, A. de. **Educação de tod@s para tod@s**: a reforma educativa neoliberal e o caso espanhol. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

ORGANIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO ECONÔMICO. Programme for international student assessment (PISA) – Results from PISA 2015 (Brazil) – OECD. Disponível em: < <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf> > acesso em 08 de novembro de 2018.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de.; EVANGELISTA, O. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R. da; PELISSARI, L. B; STEIMBACH, A. A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, 2013.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 19 – 3, janeiro – junho, 2017.

STOSKI, P; GELBCKE, V. R. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. In: SILVA, M. R. da; OLIVEIRA, R. G. de. (Orgs.) **Juventude e Ensino Médio**: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. p. 33-52.

O POSICIONAMENTO DA COMUNIDADE ACADÊMICA FRENTE À PRODUÇÃO DO TEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Kéli Renata Corrêa de Mattos¹

Micheli Bordoli Amestoy²

Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto³

1 Licenciada em Ciências Biológicas pela UFFS – Campus Cerro Largo. Mestranda do PP-GECQVS/UFSM. Bolsista CAPES. E-mail: kellic.mattos@gmail.com.

2 Doutora e Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pós-doutoranda em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS/UFSM). Bolsista PNPd/ CAPES. E-mail: micheliamestoy@gmail.com.

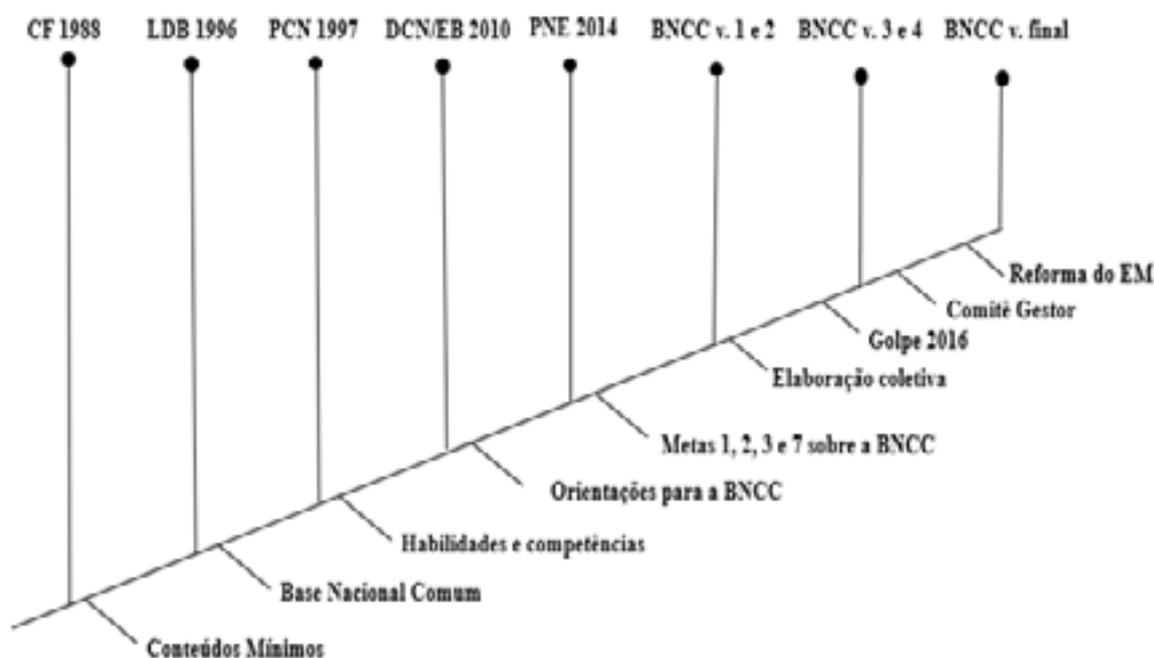
3 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS/UFSM). E-mail: luiz.neto@ufsm.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é resultado de um longo período de disputas em torno do que deveria ser uma política de currículo para a Educação Básica brasileira. Desde a Constituição Federal (CF) de 1988, intensificaram-se as discussões de como deveria ser o currículo, perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/ Lei nº 9394/1996), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1996) até ganhar maior expressividade no Plano Nacional de Educação (PNE/ Lei nº 13005/2014) (HYPOLITO, 2019).

O PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) apresenta entre as 20 metas para o decênio educacional brasileiro quatro metas relacionadas a uma Base Nacional (metas 1, 2, 3 e 7), as quais reforçam o estabelecimento de uma Base Nacional Comum tanto para o Ensino Fundamental (EF), quanto para o Ensino Médio (EM). De modo genérico, pode-se observar a trajetória das principais políticas públicas dos últimos 30 anos até a publicação da BNCC na Figura 1 a seguir:

Figura 1: Panorama das políticas públicas educacionais brasileiras



Fonte: Autores, 2020.

A BNCC em sua última versão para o Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação /

Conselho Pleno (CNE/CP) Nº 2/2017, tornando-se obrigatória. Já a BNCC com todas as etapas da Educação Básica, incluindo o Ensino Médio, foi homologada em dezembro de 2018, por meio da Resolução do CNE/CP Nº 4/2018.

Conforme se observa na Figura 1, uma série de políticas públicas prepararam o terreno para o estabelecimento de uma Base Curricular no Brasil. Porém, é válido destacar que o estabelecimento desta política está intimamente relacionado ao significativo avanço do neoliberalismo nas tomadas de decisões políticas em Países da América Latina nos últimos anos (BRANCO et., al, 2018). Conforme evidencia Amestoy (2019, p. 96):

As reformas educacionais focalizadas no Estado têm incitado gestores de políticas públicas em muitos países, a olhar para o Chile como o país que tem o foco em pressupostos de mercado e privatizações associados às suas políticas educacionais. Um exemplo são os processos de privatização da gestão, com a utilização de um sistema de *vouchers* ou vales- educação, e formas de escolas autogestadas - como as escolas *charter*.

A produção da BNCC desencadeou uma série de polêmicas e conflitos. Desde o início das discussões no ano de 2015 até a homologação da versão final da Base no ano de 2018, houve uma série de debates, divergências e resistências. Apesar do documento da Base ter sido o documento que mais recebeu sugestões e contribuições na história do currículo no Brasil (fato que, por si só, já é polêmico), não quer dizer que estas tenham sido contempladas na versão final do documento.

A proposta da BNCC, além de ser baseada em um ensino por habilidades e competências - concepções consideradas já superadas por seu caráter utilitarista -, ainda abre espaço para o discurso e a ação da privatização, da precarização do trabalho docente e da interpelação da lógica empresarial escolar (LAVAL, 2018).

Em contrapartida, os principais envolvidos e interessados nas reformas curriculares - professores, gestores e pesquisadores da área de ensino e educação - não eram unânimes quanto à clareza e pertinência dessa proposta curricular. No processo da gênese da BNCC, destacam-se dois elementos histórico-político que fazem parte desse processo. A tensão e disputa política a qual o país estava vivenciando, que culminou para o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 (SAVIANI, 2018).

E a hibridização das contribuições, isto é, muitas instituições, sindicatos, asso-

ciações e sociedades que realizaram a crítica ao documento durante o processo de construção da Base, também fizeram parte e assinaram sua construção e autoria.

Esse fato expõe a contradição paradoxal entre desaprovar e envolver-se, uma vez que a construção da Base já estava em andamento e a crítica já estava sendo feita - registro histórico do evento - ainda assim, algumas representações optaram pela cooperação em uma tentativa de colaborar positivamente nas discussões e na redação do documento (1ª e 2ª versão).

Considerando a BNCC como política foco deste estudo, utiliza-se como embasamento teórico-metodológico o Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992). O Ciclo de Políticas caracteriza-se por um conjunto de contextos, sendo três deles principais: Contexto de Influência, Contexto da Produção do Texto e Contexto da Prática. Esses contextos estão relacionados e, portanto, não possuem uma dimensão temporal ou sequencial. Para contemplação do objetivo da tessitura deste texto, as discussões aqui estabelecidas aproximam-se dos primeiros dois contextos, o de Influência e o da Produção do Texto.

O contexto de influência caracteriza-se pelo início de uma dada política, momento em que os discursos políticos são construídos e se torna possível identificar os principais grupos que buscam influenciar a política em análise. A partir de então, os conceitos centrais do discurso são legitimados tornando-se base para a política. Esse contexto será contemplado neste estudo, por meio da identificação dos diferentes atores que influenciaram nas decisões políticas de currículo no Brasil durante o processo de construção da BNCC. Esses atores são majoritariamente representantes da iniciativa privada, que visam inserir a lógica empresarial na escola e apresentam um potente discurso de 'autonomia', travestido de 'oportunidades' e logo, da responsabilização individual.

O contexto de produção do texto relaciona-se ao interesse público mais amplo. No texto político formal, sua redação está intrinsecamente relacionada aos acordos de interesses expostos nos grupos influenciadores que atuaram no contexto de influência. Os contextos de influência e de produção de texto andam juntos, na medida em que estabelecem uma relação simbiótica proporcionada pela abordagem do Ciclo de Políticas.

O contexto de produção de texto será aqui evidenciado a partir dos pareceres emitidos por associações da área de Ensino/Educação. A forma de manifesto destas associações demonstra tanto a expressão das suas percepções em relação ao texto/discurso adotado pela Base, quanto as suas tentativas de contribuição na redação do documento ao longo do seu período de construção (2015-2018).

Na busca por uma delimitação da produção do texto é importante considerar a relação tempo-local em que essa produção foi elaborada, uma vez que a discussão em torno da mesma não se esgota (BALL; BOWE, 1992). Partindo desse contexto inicial, esta escrita tem como objetivo apresentar o posicionamento das associações de Ensino/Educação, em relação à produção do texto da BNCC, a partir do referencial teórico do Ciclo de Políticas.

Para organizar esse capítulo, optamos por abordar os seguintes tópicos: Considerações iniciais; A gênese da BNCC e seus contextos de influência; A BNCC e o contexto de produção de texto: o que dizem os posicionamentos das associações educacionais?; Considerações finais e as referências.

A GÊNESE DA BNCC E SEUS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA

A BNCC não é um documento concebido e gestado no Brasil. Pelo contrário, recebeu profundas influências de outros países e foi idealizado para atender às demandas mundiais. As organizações internacionais estão alinhadas a esta perspectiva educacional global e desempenham grande influência nessa mesma escala.

Tanto o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/ONU), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL/ONU), tem desempenhado papel decisivo, ao vincular determinadas reformas educacionais ao desenvolvimento econômico dos países periféricos (AMESTOY, 2019).

Estes organismos criam uma listagem de quais são os conhecimentos básicos/essenciais à formação dos estudantes e em que momento da trajetória escolar devem ser explorados. Compreendemos que a seleção de conhecimentos presentes no currículo, requer um processo democrático, apesar disso, percebe-se que esse processo tem sido realizado por grupos designados aptos para essa tomada de de-

ção. Essa verticalização das políticas de currículo deixam o professor e toda a comunidade escolar à mercê do que é decidido por grandes organismos e empresas, sendo que seguidamente os textos oficiais chegam ao seu conhecimento quando já estão acabados (AGUIAR, 2018).

Ademais, a forma como as políticas neoliberais articulam o seu discurso em torno das reformas da educação, conduz à aceitação voluntária, a ponto de tornar a opinião pública favorável a essas mudanças. Com a oficialização (e não legitimação) de conhecimentos puramente técnicos e utilitaristas, em um viés mercadológico, a formação dos sujeitos está exclusivamente direcionada ao mercado de trabalho. Forja a escola como um espaço não mais de formação humana, mas de formação fabril, voltada a mão de obra qualificada, flexível e barata (FREITAS, 2018).

Nesse contexto de influência, percebe-se o que Ball denomina como Rede Global de política educacional, em que os atores identificam-se por meio de organizações filantrópicas e fundações (BALL, 2018). No contexto nacional, destacam-se o Movimento Todos pela Educação (MTE) e o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNCC). São organizações que reúnem uma série de empresas privadas que garantem se envolver em educação por filantropia, todavia, a política neoliberal e a relação público-privado em torno do processo, indicam intenções pouco animadoras (CORRÊA; MORGADO, 2020).

Há ainda as inúmeras manifestações de institutos, ONGs, fundações, chamadas de “nova filantropia” (AVELAR; BALL, 2017). Esses grupos são, em geral, criados e financiados por empresas e interferem nos processos decisórios por meio de *lobby*. De acordo com Avelar e Ball (2017) a “nova filantropia” trata as doações como investimentos, os resultados como retornos e quer se envolver em decisões sobre como o dinheiro é usado e, conseqüentemente acaba repovoando e reformulando as redes políticas existentes com a chegada de novos atores no campo da política social e educacional.

Como visto, a nova ordem educacional tem como lógica a retirada progressiva de autonomia da escola, em paralelo com a valorização da empresa, do privado e do mercado (LAVAL, 2018). Diferentes grupos empresariais apresentam-se com as ‘melhores intenções éticas’ de contribuir com a escolarização. Colocam como foco curricular a formação dos sujeitos “com habilidades intelectuais mais diversificadas e

flexíveis, adaptabilidade às funções e polivalente, atento à lógica da competição, da produtividade e do desempenho individual” (FERNANDES, 2014, p. 8).

Nessa Rede Global de influências, novos atores (pessoas físicas, instituições, entidades, serviço público) com novos papéis (consultoria, prestação de serviço, mentoria) em novos espaços (gabinetes, lobbies, redes sociais) e em novas escalas (globais, transnacionais) passam a conceber novas políticas públicas.

A BNCC E O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: O QUE DIZEM OS POSICIONAMENTOS DAS ASSOCIAÇÕES EDUCACIONAIS?

Esta seção tem como objetivo auxiliar na compreensão de como a Base, mais especificamente as suas versões ao longo do processo de elaboração, foi recebida pela comunidade acadêmica. Houve um grande número de manifestações, por meio de pareceres emitidos pelas principais associações nacionais das áreas da Educação e do Ensino, como também pelos sindicatos, confederações, universidades, grupos de pesquisa, entre outros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no país.

Foram emitidos significativos posicionamentos críticos e contrários a BNCC, pelas seguintes associações e entidades educacionais: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

O conjunto de iniciativas dessas associações resulta no contexto de produção de texto que possui relação simbiótica com o contexto de influência. Enquanto o contexto de influência relaciona-se com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos, por sua vez, articulam-se com a linguagem do interesse público mais geral (MAINARDES, 2006).

Destaca-se, também, as inúmeras manifestações por meio de produções científicas, que apesar do número de páginas limitar uma discussão mais profunda, ainda assim serve de subsídio para a fundamentação das discussões aqui tramadas.

O Quadro 1 a seguir, elenca algumas associações da área da Educação e do Ensino, amplamente conhecidas em contexto brasileiro, as quais tiveram posicionamento sobre o documento da BNCC.

Quadro 1: Associações brasileiras da área da Educação/Ensino que emitiram nota sobre BNCC

Associação	Posicionamento	Ano(s)
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	Contrário	2015 2017 2018
Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)	Contrário	2015
Associação Brasileira de Currículo (ABdC)	Contrário	2015 2018
Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC)	Contrário	2018
Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	Contrário	2018

Fonte: Autores, 2020.

Os posicionamentos das associações acima citadas, demonstram sobretudo, um olhar para além do contexto de influência (internacional e nacional) predominantemente direcionado ao capital. As notas divulgadas no ano de 2015, ano em que se iniciou a construção do documento da BNCC, têm por objetivo evidenciar aspectos relevantes, os quais não estavam sendo contemplados no documento, no sentido de apontar equívocos e contribuições para a melhoria da redação, tornando-a mais concisa.

É importante destacar o engajamento da ANPEd na promoção de debates sobre a BNCC, na 37ª Reunião Nacional, em outubro de 2015. Logo após a primeira versão ter sido colocada para consulta pública, o debate foi colocado em pauta, resultando na primeira nota de posicionamento, denominada: Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular¹, sistematizada pelos pesquisadores do Grupo de Trabalho (GT) 12: Currículo, em nome da ANPEd e da ABdC.

Ao tentar diálogo entre a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), as associações se opõem ao formato dado ao documento, listando uma série de problemáticas em sua redação e nas consequências futuras, caso sua implementação ocorresse como uma política de currículo nacional. Entendendo-

1 Nota conjunta da ANPEd e ABdC sobre a BNCC em 2015: http://anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf?_ga=2.6006451.1689490491.1593113356-10451838.1587762965

-o como um documento de caráter uniformizador, no qual a:

Proposta para a formação humana é a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada, ignorando as “realidades locais”, suas especificidades, possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades serializadas e eliminando as diferenças (ANPEd; ABDC, 2015, p.2).

Entre diversas críticas, está o aligeiramento em sua construção, visto que os “prazos são antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência muda e consultas eletrônicas para legitimação de um processo sem roteiro definido” (ANPEd; ABDC, 2015, p. 7).

Mesmo considerando a imaturidade do documento, em sua primeira versão, as associações não deixaram de expor suas preocupações com os possíveis rumos do ensino no país, em nota a ANPAE¹, ainda em 2015, reconhece que por:

Se tratar de um documento preliminar, entendemos que o governo deu um primeiro passo para estimular o processo de discussão sobre a BNCC. No entanto, podemos apontar alguns desafios para o seu prosseguimento: como parte do currículo nacional, como a BNCC irá se articular com questões, tais como, **a avaliação, o monitoramento, a produção de material didático, a formação de professores, a formulação dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, a relação entre a educação pública e a privada**, entre outros temas igualmente importantes para a discussão curricular da educação básica. Todas essas questões articulam-se à concepção curricular que a norteia. Nesse sentido, a possibilidade de regulação e controle dos sistemas de ensino em nível nacional, via BNCC, se amplia consideravelmente, além de abrir caminho para um entendimento restrito de BNC, encarada como currículo (único) nacional e, sobretudo, como relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades) a serem desenvolvidos em cada etapa/nível de escolarização, especialmente considerando a estreita vinculação entre currículo e avaliação em larga escala, com flagrante expansão nos últimos anos [...] Entendemos, assim, que a adoção desse tipo de concepção de BNCC nos processos pedagógicos, na gestão e na **formação de professores** seria desastrosa e, ainda, um retrocesso que poria em risco conquistas e avanços alcançados ao longo de anos (ANPAE, 2015, p. 3, grifo nosso).

Após um período político conturbado no país em 2016, a comissão da 1ª e 2ª versão da BNCC foi desfeita e a 3ª versão foi entregue pelo Comitê Gestor Instituído, em 2017. A ANPEd² se posiciona, em nota, sobre essa versão, em abril de 2017, es-

1 Nota da ANPAE sobre a BNCC em 2015: <https://www.anpae.org.br/website/documentos/ANPAE-Doc-Preliminar-de-analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf>

2 Nota da ANPEd sobre a 3ª versão da BNCC em 2017: <http://www.anped.org.br/sites/default/>

tendendo suas críticas em síntese:

A metodologia de elaboração que privilegia **especialistas** e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na **homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar** (ANPEd, 2017, p. 1, grifo nosso).

Em 2018, os posicionamentos das associações tiveram maior expressão, uma vez que a BNCC, para o EF, já havia sido entregue, em 2017, e, então, se instalou um movimento para implementação do Novo Ensino Médio e da Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017. Além das críticas ao documento, muitas notas expressam a indignação com a brusca mudança no EM, além da corrida para que ele fosse homologado e inserido na versão final da BNCC, com todas as etapas de ensino da Educação Básica, ainda naquele ano. Esta é uma das mais destacadas críticas nas notas: a exclusão do EM das versões de 2017 da BNCC. Configurando um descolamento total desta etapa, que é parte integradora da Educação Básica brasileira (ANPED; ABRAPEC, 2018).

A ANFOPE¹, em nota, declara que já consideravam a BNCC ultrapassada, por ter a aprendizagem baseada em competências e habilidades, apontando para “processos de centralização, padronização e controle incompatíveis a formação integral de estudantes e professores, desrespeitando a rica diversidade cultural e autonomia das escolas brasileiras” (ANFOPE, 2018, p. 1). Com a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), a história se repete, sendo considerada um:

Grave retrocesso à educação, favorecendo a precarização da formação das juventudes brasileiras, processos de **privatização e empresariamento da oferta pública de Ensino Médio**, aprofundando as **desigualdades** educacionais e sociais, ameaçando a democratização do ensino público e distanciando a juventude do direito inalienável à educação com qualidade social, consolidando o processo de *apartheid* social dos mais pobres. A BNCC, em consonância com a Reforma do Ensino Médio da qual é indissociada e complementar, **amesquinha o currículo**, priorizando as competências em detrimento do estudo dos **conteúdos fragmentados** nas áreas do conhecimento, distorce o conceito de educação integral, e agora, induzindo a oferta a distância, mais uma estratégia de mercantilização da educação básica. **Re-**

files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf

1 Nota da ANFOPE em 2018: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Nota-Anfope-BNCC-EM-2018-Brasilia-14setembro.pdf>

podíamos a BNCC, uma proposta que empobrece e reduz ao mínimo o currículo, negando o direito ao conhecimento intelectual, ao excluir uma série de disciplinas e conhecimentos básicos e, que, portanto, deveriam ser garantidos como comuns a todos (ANFOPE, 2018, p. 2, grifo nosso).

A nota termina com uma afirmativa, em caixa alta, de que “**EDUCAÇÃO NÃO É MERCADORIA!**” (ANFOPE, 2018, p.3). Enquanto alguns grupos se opõem à BNC-EM, outros, como ABdC¹, buscam uma união entre as instituições de ensino que, após a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, já deveriam adequar seus currículos à BNCC do EF.

Assim a associação recomenda, em nota, a:

Promoção de ações junto aos professores nos diferentes cursos de licenciatura e nas secretarias municipais de educação como estratégia de discussão crítica a este cenário. Entendemos que é momento de intensificar o debate sobre currículos fortalecendo a perspectiva de produção local - na linha da campanha “Aqui já tem currículo” (parceria ANPEd/ABdC) -, **a autonomia e a autoria de professores, estudantes e escolas para que assumam o protagonismo em desafio à BNCC** (ABdC, 2018, p. 1-2, grifo nosso).

Dessa forma, as associações utilizaram suas representatividades para a crítica, desenvolvendo seu papel na defesa, e garantia da educação pública gratuita e de qualidade. Constituíram-se resistências diante das ameaças do desmonte da educação, buscando garantir uma formação digna, libertadora e diversa aos estudantes.

A partir da análise do contexto de produção de texto produzido por essas associações e entidades educacionais é perceptível a luta travada para estabelecer sentidos às políticas emergentes desse contexto de influência (BALL, 1992). Em que, desta influência, participam institutos, fundações e grandes empresários do país - mergulhados nos ideais neoliberais e nas políticas de mercado. Nesse sentido, cabe a pergunta: queremos um currículo para quê e para quem?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 Nota da ABdC sobre a BNCC em 2018: http://docs.wixstatic.com/ugd/f7609a_48c-14647478d4109ab23fbf7889d94d2.pdf

Em 2018, foi homologada pelo CNE a BNCC para a Educação Básica. O documento a partir de então passa a ter caráter normativo, não sendo mais apenas um mero orientador curricular, como os antigos PCN. A Base agora é lei! E o que mudou, além da força de lei que a BNCC possui?

Esse caráter normativo evidencia que a política nacional proposta pela BNCC impõe uma padronização curricular, determinando tanto os conhecimentos quanto a forma de aprendê-los. Essas mudanças impactam não só o trabalho docente, como também a carreira do futuro professor, a elaboração de materiais didáticos, a (re)organização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas, Projetos Pedagógicos de cursos de Licenciatura (PPCs) e as matrizes das avaliações externas. Além de incorporar e apropriar, pela via da lógica das competências e habilidades, preceitos de individualização, competição, *accountability*¹ e responsabilização ao ambiente escolar.

A escrita desse texto ajuda-nos a perceber os posicionamentos das associações e entidades envolvidas historicamente com a Educação e também com a formação de professores – uma vez que, a partir de uma Base para Educação Básica, já temos o alinhamento das políticas educacionais do ensino superior por meio da homologação e aprovação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020).

Destaca-se aqui, que o propósito dessa escrita foi demonstrar por meio da análise de dois contextos distintos, mas complementares – o contexto de influência e da produção de texto - os posicionamentos das principais associações e entidades educacionais em relação a um Currículo Nacional, uma Base!

AGRADECIMENTOS:

Ao Grupo de Pesquisa IDEIA - Educação em Ciências/UFSM, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências/UFSM e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

1 Ver mais em AMESTOY (2019).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Relato da Resistência à Instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação Mediante Pedido de Vista e Declarações de Votos. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. Cap. 1. p. 8-22. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

AMESTOY, M. B. **A política de accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS**. 2019. 265p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABDC). **Nota ABdC sobre processos de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental**. 2018. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/f7609a_48c14647478d4109ab23bf7889d94d2.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE). **Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2015. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/website/documentos/ANPAE-Doc-Preliminar-de-analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf>>. Acesso em 09 set. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABDC). **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf?_ga=2.6006451.1689490491.1593113356-10451838.1587762965>. Acesso em: 08 set. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Manifesta sua posição contrária à BNCC do Ensino Médio**. Brasília: Anfope, 14 set. 2018. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Nota-Anfope-BNCC-EM-2018-Brasilia-14setembro.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

AVELAR, M.; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The

Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, p. 1-9, nov. 2017.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J. Global Education Policy: reform and profit. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, [S.L.], v. 3, p. 1-14, set. 2018. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/rete-pe.v.3.015>.

BRANCO, E. P. *et al.* **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018. 135 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, Diário Oficial da União, seção: 1, p. 46, de 15 de abril de 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-r-cp002-19/file>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n° 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, Diário Oficial da União, seção: 1, p. 103, de 29 de outubro de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 18 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros**

Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro. **Textura** - Ulbra, [S.L.], v. 22, n. 50, p. 19-35, 31 mar. 2020.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

HYPÓLITO, A. M. BNCC, AGENDA GLOBAL E FORMAÇÃO DOCENTE. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 13, n. 25, p. 187-201, 07 ago. 2019.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. 326 p.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

SAVIANI, D. **A defesa da escola pública no Brasil**: difícil, mas necessária. In: Nora Krawczyk. (Org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. 1ed. Uberlândia: Navegando, 2018, v. 1, p. 35-51.

A COMPETÊNCIA LEITORA NO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO: PARALELOS ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E A BNCC

Ingrid Lopes Rodrigues Piauilino¹

Giovana Carvalho Alencar²

1 Graduanda em Letras-Português/Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão, participante do Grupo de Pesquisa TECER e bolsista em Iniciação Científica pela FAPEMA.

2 Graduanda em Letras-Português/Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão, bolsista PIBID pela CNPQ e professora pelo Programa International School.

Tendo em vista os parâmetros educacionais vigentes no Brasil, entende-se a leitura como um eixo fundamental no desenvolvimento básico do aluno, pois ela possibilita a apreensão de saberes interdisciplinares por meio dos diferentes gêneros textuais (BNCC, 2017). Tais modalidades cumprem um papel de suma importância na efetivação do ensino da Língua Inglesa, na medida em que promovem uma formação crítica e cidadã do indivíduo, pois, a partir do contato com elas, o estudante tem contato com diversos discursos, desde textos jornalísticos até literários – algo que permite a reflexão sobre a sua própria cultura.

Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o gênero “Quadri-
nho” na apostila SAS e no livro *Way to go*, tendo como base os parâmetros citados, os quais norteiam a leitura em Língua Inglesa. Além disso, identificar de que modo os professores de inglês têm utilizado esses materiais na sala de aula. E, por fim, tecer comentários sobre a importância desse gênero para a formação leitora nos alunos do segundo ano do Ensino Médio, baseando-se nas competências estabelecidas pela BNCC.

Para tanto, este artigo utilizou questionários e uma avaliação quantitativa acerca da presença desse gênero nos livros didáticos escolhidos, bem como tornou-se necessário trilhar por uma análise qualitativa e bibliográfica, uma vez que ambas propiciam maior reflexão e criticidade no que tange à temática selecionada. Sendo assim, para embasar teoricamente a pesquisa, empregou-se os teóricos Marcuschi (2001); Seidlhofer (2011) e Wachowicz (2012), visto que dialogam sobre a importância do livro didático, dos gêneros discursivos e da leitura em Língua Inglesa.

Dessa maneira, este trabalho constrói sua relevância ao refletir sobre o real uso, dentro da sala de aula, dos parâmetros destinados à leitura em inglês presentes na BNCC, a partir dos livros didáticos, já que estes são o maior guia do professor no ensino e, paralelamente a isso, compreender como os dois livros didáticos abordam a leitura na composição das questões. Portanto, percebe-se a singularidade deste artigo considerando a escassez de trabalhos na mesma temática, bem como a defasagem da leitura crítico-reflexiva no âmbito escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

BNCC: LÍNGUA INGLESA E LEITURA

A Língua Inglesa tem um espaço essencial no mundo globalizado do século XXI. Por meio desta, o comércio exterior é movimentado e pessoas de diferentes culturas e nacionalidades escolhem, na maioria das vezes, comunicar-se. Diante disso, devido a essa atuação política e social, o inglês alcançou a posição de “língua franca”, a qual, de acordo com Seidlhofer (2011, p.7), refere-se a “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas, para os quais o inglês é o meio comunicativo de escolha, e frequentemente a única opção”.

Isto posto, para que houvesse uma padronização no ensino de Língua Inglesa no Brasil, foi criada a BNCC – Base Nacional Comum Curricular –, a qual estabelece as habilidades que os alunos devem alcançar nessa língua durante a formação básica. Tal documento, além de reconhecer o status do inglês como língua franca, propõe eixos organizadores para o desenvolvimento dela na sala de aula. São estes: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural – os quais estão intimamente ligados com a verdadeira língua em uso.

Dentre esses eixos, deve-se ressaltar a leitura – uma das habilidades necessárias na aquisição de um novo idioma. De acordo com a BNCC, esta modalidade foca na construção de significados, na compreensão e na interpretação de textos escritos em inglês – promovendo, assim, o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual, investigação sobre o contexto de produção e a reflexão crítica diante do tema abordado (BNCC, p.243-244). Em complemento, Antunes (2003, p. 67) define leitura com uma busca interpretativa na qual o leitor tenta descobrir significações, elaborar hipóteses e tirar suas conclusões. Ou seja, vai além de uma simples decodificação de códigos.

À vista disso, o contato com diferentes gêneros na Língua Inglesa avigora o seu aprendizado de forma contextualizada e retoma as práticas leitoras preexistentes na língua materna, uma vez que são “um instrumento de interação social” (WACHOWICZ, 2012, p.26) e se caracterizam como instrumentos de comunicação entre os indivíduos. Assim, o gênero HQ foi escolhido como corpus para análise das questões presentes na apostila SAS e o livro *Way to go*, uma vez que tem sido amplamente consumido pelos jovens leitores, assim como apresenta uma série de subgêneros pertinentes

para formação cidadã dos alunos ao abordar questões políticas e sociais.

Assim sendo, dentro de uma sala de aula do ensino médio, por exemplo, como os alunos – supostamente – já possuem uma maior competência leitora na Língua Portuguesa, a apresentação e o estudo de textos em inglês são facilitados, visto que os seus conhecimentos prévios de reconstrução de sentidos apoiam a leitura em outra língua – habilidade tão essencial dentro dos parâmetros da BNCC.

O LIVRO DIDÁTICO NA SALA DE AULA

O livro didático (LD) ocupa um lugar privilegiado no cenário da educação brasileira, pois é entendido, ainda, como o principal mediador entre o professor-conteúdo-aluno. Portanto, é o material mais utilizado pelo corpo docente para a transmissão dos conteúdos estabelecidos. Também, destaca-se sua origem que, de acordo com Rojo e Barbosa (2015, p.65), surgiu a partir da junção de três gêneros: manual de gramática, antologia e aula – aspectos que permanecem até hoje nos livros didáticos.

Assim, “parece legítimo supor que, mesmo numa época marcada pela comunicação eletrônica e pela entrada de novas tecnologias, o material didático continua sendo uma peça importante no ensino” (MARCUSCHI, 2001, p. 46), bem como é um dos primeiros contatos que a população brasileira tem para com a cultura escrita, ainda mais quando se considera o contexto escolar.

No que tange ao ensino de Língua Inglesa, o livro didático também é considerado como a principal ponte de ensino e aprendizagem, assim como é o guia essencial para o professor, visto que é por meio do LD que os temas e atividades serão propostos. Leva-se em conta, inclusive, o fator cultural de obrigatoriedade da utilização do livro, pois há uma cobrança dos pais e da escola acerca do cumprimento dos exercícios propostos.

Dessa forma, percebe-se que a forma pela qual o LD é organizado – lembrando que cada um deles é orientado por uma metodologia de aprendizado diferente –, interfere diretamente na dinâmica das aulas e no aprendizado efetivo dos discentes. Visto isso, é necessário averiguar de que forma os livros didáticos tem apresentado a leitura em Língua Inglesa e até que ponto as suas escolhas de textos e elaboração de questões têm sido adequadas para o que é estabelecido pela BNCC.

ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS: APOSTILA SAS

APRESENTAÇÃO DA APOSTILA: seções e fundamentação teórica

Optou-se pelo primeiro volume da apostila SAS do ano de 2020 – destaca-se a data uma vez que o livro é atualizado anualmente. Além disso, o LD em questão é composto por quatro unidades, sendo essas: *Lifestyles*, *Values*, *Cultural Industries* e *Mobility*. Quanto a divisão por capítulo, tem-se a parte de *Texfiles*, *Essentials*, *Test your skills* (dentro dela também há o *focus on ENEM*) e *Pit stop*.

Também, dentro do livro do professor, há uma apresentação acerca das propostas estabelecidas pelo livro; a fundamentação teórica e metodológica; objetivos gerais; avaliação e uma seção chamada de “conhecendo a coleção”. Por fim, existem sugestões de plano de aula –separação da aula seria feita em interpretação, compreensão e expressão escrita –, e indicações de sites, bem como gabarito das questões com explicações. Destaca-se, inclusive, o referencial teórico do livro: Irlandé Antunes (2005); Marcos Bagno (2003); Antônio Marcuschi (2004); Eni Orlandi (1999); Ítalo Calvino (1990); Maria Carpeaux (1978); Umberto Eco (2005), dentre outros grandes nomes da Linguística e Literatura.

Obtém-se o panorama de aprendizagem estabelecido pela apostila, esta não opta pela BNCC como guia, uma vez que colocada os PCN's¹ nessa posição. Tendo isso em vista, ao contrário do primeiro documento educacional que trata a Língua Inglesa como língua franca, o segundo opta pelo conceito de Língua Estrangeira. Portanto, a apostila SAS, em subseção “Por que aprender inglês”, afirma: “ao dedicar-se ao aprendizado de uma língua estrangeira (LE), o indivíduo precisa abstrair-se do contexto de sua língua materna em diversas situações para compreender todas as formas de comunicação inerentes à língua estrangeira.” (SAS)

Também nessa parte, o livro expõe a crença dos alunos acerca do aprendizado de inglês, visto que este tem sido visto somente como um meio para conseguir boas notas em concursos e vestibulares. Dessa forma, destaca-se a importância do professor em sala de aula, para que seja explicada a relevância dessa língua para além de uma prova e indaga-se, até mesmo, se essa explanação tem sido realizada ou até que ponto a apostila possibilita uma aprendizagem efetiva e cidadã.

1 Parâmetros Curriculares Nacionais.

A competência leitora é tratada de forma basilar – junto à leitura –, e é “identificado como alicerce para o engajamento discursivo dos alunos” (SAS). Ademais, apresenta tanto uma perspectiva estrutural ao enfatizar o domínio das regras gramaticais como um fundamento para o processo de aprendizagem, bem como o aspecto comunicativa, pois coloca esses quesitos linguísticos dentro de contextos práticos e reais.

Outro quesito a ser considerado na análise das orientações de leitura apresentadas na apostila é o destaque dado às habilidades exigidas pelo ENEM. Assim, consideram a Matriz de Referência do ENEM para a construção dos conteúdos programáticos, bem como na criação de questões. Nesse sentido, percebemos os efeitos retroativos dos vestibulares, que tem redirecionado o ensino, como afirma Scaramucci (2004) a partir de um trecho da Folha de São Paulo:

O mais grave efeito colateral dessa situação é que os principais vestibulares do país acabam se tornando o ponto de referência para os “currícula” do segundo grau. Em São Paulo, por exemplo, as escolas do ciclo médio ensinam aquilo que está no programa da Fuvest, que faz a seleção da USP. Essa situação é bastante indesejável. Afinal, a prova da Fuvest não foi concebida para converter-se em diretrizes curriculares, mas apenas para definir quais são os melhores alunos (Folha de S.Paulo, 18/07/2004).

Percebe-se, por conseguinte, que os principais objetivos da apostila são o engajamento discursivo e a preparação para exames.

Além do que foi exposto, é oportuno ressaltar que “o que faz a diferença em sala de aula não é somente o livro didático, mas sim a postura do professor ao utilizá-lo. Se o educador souber usar bem os recursos do livro, ainda que ele não seja da melhor qualidade, a aula será proveitosa.” (GAZOLA, TEIXEIRA, HILGEMANN, 2012, p.69).

Logo, a professora responsável pela apostila SAS no 2º ano do EM recebeu um formulário *online* com perguntas relacionadas a utilização do livro didático, bem como da sua compreensão acerca da leitura em Língua Inglesa. Dessa forma, a docente ministra aulas por dez anos e afirma que “*a leitura em LE proporciona maior compreensão do mundo e acesso à conteúdos relacionados a todo tipo de assunto. Promove alcance global às informações e capacita para uma melhor comunicação, pois é utilizada no comércio, educação, redes sociais, meios de comunicação varia-*

dos entre outros veículos de informação e contato com pessoas de diversas partes do mundo, ainda que não falem o inglês como língua nativa.”

Percebe-se na fala a percepção da Língua Inglesa como língua estrangeira, tal como é indicado pela apostila SAS. Por consequência, essa “segunda língua” acaba por não receber o tratamento proporcionado pelo conceito de língua franca, considerando que este é mais emancipatório para a realidade atual do Inglês.

Também, ao ser indagada pela importância do gênero HQ, diz que é “*indispensável. Uma vez que promove o acesso a vocabulários usados no cotidiano e situações reais*”. Quanto a sua abordagem de leitura por meio do LD, ela expõe vídeos com a mesma temática dos textos e que possibilitem uma melhor análise dele.

ANÁLISE DAS HQ'S

Dentre as quatro unidades da apostila, têm-se oito questões que apresentam o gênero HQ por meio das charges, tirinhas e cartuns¹. É necessário comentar sobre a localização dessas questões dentro da organização do LD, pois oito delas estão na aba de test your skills, cujo papel é mais de conteúdos extras e sugestivos do que uma seção “obrigatória” e, geralmente, essa parte não é trabalhada durante a aula, e sim enviada como atividade para casa.

Partindo para a análise e comentários sobre as questões propostas no LD SAS, tem-se a terceira questão da página nove. Ela apresenta duas charges que criticam a sociedade e o costume de postergar mudanças de estilo de vida que deveriam ocorrer agora. Assim, incentivam o aluno a refletir sobre sua realidade, promovendo uma formação cidadã. Também, a pergunta apresenta o conceito de cartum, como é costume do ENEM, que explica o gênero antes de sinalizar o que é desejado dos textos. Dessa forma, essa questão exige interpretação do aluno por meio das imagens, do que está escrito e de seu conhecimento de mundo.

A terceira questão da página dezesseis mostra uma tirinha de Calvin sobre notas, boletins e vida escolar. Novamente a questão explica o conceito do subgênero

1 Ramos (2010, p. 20) recorre aos trabalhos de Maingueneau (2005; 2006), e afirma que o termo “histórias em quadrinhos” seria um grande rótulo que une diversas características utilizadas em maior ou menor grau por uma diversidade de gêneros, nomeados de diferentes maneiras. Portanto, “quadrinhos” seriam “um hipergênero que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades”.

antes de indicar a pergunta, porém, ao contrário da questão anterior, esta requer que o aluno já possua certos conhecimentos linguísticos sobre o “ponto alto” comum da tirinha, assim, não bastaria apreender o que foi dito, mas conseguir estabelecer a relação entre a Língua Inglesa e o papel desse subgênero.

As questões três e quatro da página trinta e um se referem a este cartum:

Imagem 1

O texto a seguir se refere às questões 3 e 4.



3. Choose the word that best fills the speech of the character.

- a) no
- b) any
- c) some
- d) nothing
- e) something

4. A fala da personagem no cartum reflete:

- a) seu gosto pessoal para vestuário.
- b) seu total desinteresse pelo ciclismo.
- c) o fato de ela ser velha demais para pedalar.
- d) uma crítica ao atual movimento do cicloativismo.
- e) a necessidade do uso de roupas chamativas para a prática do ciclismo.

Fonte: SAS, 2020 (foto nossa)

A primeira pergunta demonstra a preocupação gramatical que é destacada na fundamentação teórica da apostila, uma vez que o ENEM cobra esse tipo de conhecimento por parte do discente. No que tange a segunda, ainda que promova a interpretação do aluno, o texto não dialoga com a realidade dos alunos, bem como não se comunica com algum fator de relevância da sociedade – nem se quer traz efeito cômico.

A segunda questão da página trinta e cinco apresenta uma crítica sobre a relação do homem com a tecnologia. Mais uma vez a questão conceitualiza o gênero cartum antes de realizar o comando da questão. Esta exige uma leitura de interpretação entre imagem e texto escrito, assim, para além de uma decodificação mecânica e gramatical, propõe que o leitor consiga perceber a ironia composta no cartum e refletir sobre sua realidade.

A terceira questão da mesma página retrata uma problemática política e atual sobre imigração e pede uma leitura tanto global quanto específica, uma vez que é ne-

cessário saber o conceito de *welfare* ou do fato ocorrido no atentado na Maratona de Boston para poder responder à pergunta. Assim, além de uma interpretação textual, permite debates acerca da imigração no contexto do governo americano.

A quinta questão da página trinta e seis expõe a quantidade de reclamações feitas nas Olimpíadas de Inverno de Sochi e, assim como a pergunta anterior, pede que o aluno estabeleça a relação entre a palavra “whiner” com a imagem, texto escrito e contexto social da charge. Assim, também suscita que o estudante possa ter contato com outras notícias não tão circuladas pelos jornais brasileiros.

A sexta questão da mesma página exprime reflexões sobre o uso da língua, de forma mais específica, da pontuação apóstrofo, A partir disso, o leitor precisa combinar seu conhecimento linguístico sobre o sinal gráfico com os diálogos do cartum. O que também promove uma reflexão do aluno para com sua língua, visto que a resposta da questão é os apóstrofos “podem realçar o texto, caso sejam utilizados de forma correta, ou prejudicá-los, se usados de forma inadequada” (SAS).

A partir dessas análises, percebe-se que, de forma geral, os textos circulam pela temática política, social e linguística. E, portanto, cumpre um dos objetivos do SAS ao propiciar reflexões que visam o respeito e tolerância para com outras culturas.

Também, essas questões não oportunizam o aprendizado proposto pela coleção de “contato com a língua inglesa visando a prática de situações reais de comunicação, que proporcionam aos alunos oportunidades autênticas de uso da língua.” (SAS), uma vez que o maior foco está na preparação para o ENEM. Além disso, somente um texto possui relação direta com a realidade do aluno, assim, esse distanciamento da escolha das HQ’s pode dificultar o engajamento da classe.

LIVRO “WAY TO GO”

APRESENTAÇÃO DO LIVRO: seções e fundamentação teórica

Além da Apostila SAS, escolheu-se o livro “Way to go” da editora Ática, lançado em 2016. Este é o LD usado no Ensino Médio da escola Ensino José Justino Pereira em São Luís do Maranhão, no ano de 2020. Tal material conta com onze principais seções: *Using the Dictionary, Tips into Practice, Warming Up, Reading, Vocabulary*

Study, Language in Use, Listening and Speaking, Writing, Looking Ahead, Review, Project.

O primeiro volta-se para a apresentação de exercícios e algumas dicas de uso dos diferentes dicionários bilíngues. O *Tips into Practice* mostra dicas de como colocar em prática as técnicas de compreensão de todos os tipos de textos. Logo após, o *Warming Up* destrincha o tema da unidade e levanta discussões sobre ele. Em seguida, o *Reading* revela o principal texto do capítulo e este vai guiar todas as atividades de compreensão e reflexão. Já o *Vocabulary Study* esquematiza a meta de vocabulário a ser aprendido e o apresenta de forma contextualizada. Paralelamente a isso, para aprimorar os conhecimentos gramaticais, o livro traz o *Language in Use*, o qual tenta evidenciar situações reais do uso da língua.

Dando continuidade a outras habilidades, o material didático aponta o *Listening and Speaking* e o *Writing*, os quais são voltados para o desenvolvimento da percepção auditiva, da fala e da escrita. Posteriormente, o *Looking Ahead* promove debates entre os colegas sobre questões interessantes da unidade. Ademais, já quase no final, vem o *Project*, que propõe a criação de projetos interdisciplinares em grupo. E, por fim, tem-se o *Review*, o qual revê e avalia os conteúdos trabalhados e exercitados, a partir de questões advindas de diferentes vestibulares.

Como fundamentos para a construção do *Way to go*, os autores – Cláudio de Paiva Franco e Kátia Tavares – se firmam em alguns grandes teóricos, como: Bakhtin (1986); Fairclough (1989); Paulo Freire (1987); Hancock (2004); Leffa (2006); Marcuschi (2006) e Vygotsky (1994). Diante disso, Franco e Tavares defendem a importância da Língua Inglesa na sociedade atual, pois “saber inglês é um conhecimento importante para o mercado de trabalho e um instrumento valioso para o desenvolvimento acadêmico” (FRANCO; TAVARES, 2016).

Ou seja, a partir desse pensamento, entende-se que o propósito desse material é disponibilizar aos alunos uma formação na qual haja a contemplação dos desenvolvimentos acadêmico e pessoal. Além disso, percebe-se, a partir das seções do livro, a preocupação dos organizadores em tornar esse ensino de língua contextualizado, trazendo temas relevantes para debates. Concomitantemente, por meio da exposição de diversos gêneros textuais, os quais se associam com diferentes áreas de ensino (intertextualidade), há a evidência do quanto o livro foi configurado para

promover um aprendizado longe dos “macetes” de compreensão/respostas e de tradução constante, pois preocupa-se com a apreensão e compreensão da língua de formas crítica e reflexiva – vertente defendida pela BNCC.

Isto posto, como já foi mencionado, o importante, além de ter um material de qualidade, é necessário haver um professor que saiba manuseá-lo e explorá-lo. Portanto, assim como foi feito com a apostila do SAS, buscou-se e achou-se uma docente que utilizasse o *Way to go* na sua sala de aula, para que compreendêssemos como ela enxerga esse material, como ele atende às suas expectativas e como ela vê a exploração da leitura em Língua Inglesa dentro do livro. As principais perguntas e as suas respectivas respostas foram:

1. NA SUA OPINIÃO, QUAL A IMPORTÂNCIA DA LEITURA EM LÍNGUA INGLESA E DE QUE FORMA O LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO POR VOCÊ PROMOVE ISSO?

“A leitura é fundamental para assimilar as palavras na nova língua. É através da leitura que a evolução do aprendizado de novas palavras acontece. Quem lê bem, escreve bem. O livro didático entra em cena como um grande aliado pois ele é um dos instrumentos que proporcionam essa evolução. Os textos trabalhados no livro didático abordam temas relevantes para o aluno através de atividades que visam tanto o desenvolvimento de habilidades linguísticas, quanto competências que tornem esse aluno apto a compreender melhor o mundo em que vive e ser um cidadão crítico.”

2. A PARTIR DESSE MATERIAL DIDÁTICO, OS ALUNOS CONSEGUEM TER CONTATO COM DIFERENTES TIPOS DE DISCURSO/TEXTO E, POR ISSO, EFETIVAM SUA FORMAÇÃO COMO LEITORES?

“Sim. O material didático propõe os mais variados tipos de textos sobre temas de relevância sociocultural e de caráter interdisciplinar que envolvem o aluno na construção de sentidos que se dá na prática discursiva e, conseqüentemente ajudam a efetivar sua formação como leitores.”

3. O ALUNO, POR MEIO DESSA APOSTILA, É CAPAZ DE DESENVOLVER OS DIFERENTES TIPOS DE LEITURA (SKIMMING, SCANNING, OBSERVAÇÃO, CRITICIDADE...)?

“Sim, através das seções Warming Up, Before Reading, Reading for General Comprehension, Reading for Detailed Comprehension e Reading for Critical Thinking, o aluno consegue desenvolver as diversas estratégias de leitura.”

4. DE QUE FORMA VOCÊ, COMO PROFESSOR DE UMA LÍNGUA FRANCA, UTILIZA OS TEXTOS DA APOSTILA EM SALA DE AULA?

“Tento seguir as orientações metodológicas do livro didático e, quando necessário, faço adaptações levando em consideração as habilidades e as competências que precisarão ser trabalhadas a partir de uma determinada sequência de aulas cujos conteúdos sejam mais adequados ao seu propósito.”

Diante dessas respostas, verifica-se a familiarização da professora com o LD e a intensa preocupação dela em explorar a leitura dos seus alunos (competência que, para ela, é bem abordada no *Way to go*), pois compreende o importante papel da leitura dentro dos desenvolvimentos linguístico, social e individual. Além disso, a docente deixa claro que, mesmo sendo um bom material, ela tenta adaptá-lo à situação das suas aulas e à necessidade dos alunos. Ou seja, ela vai além do que o livro propõe nas suas leituras – algo que evidencia a sua capacidade em manuseá-lo da melhor forma possível, tornando o ensino ainda mais acessível e contextualizado para os seus discentes.

ANÁLISE DAS HQ'S NO LIVRO WAY TO GO

Assim como no SAS, as HQ's são apresentadas em cartuns, charges e tirinhas. Como neste livro a presença delas é constante, optou-se pela escolha de apenas três questões que utilizam esse gênero, com o propósito de analisar as suas abordagens e perguntas. Foram essas:

Imagem 2

Read the cartoon and replace the icons with the correct form of the verbs in parentheses to complete the sentences below. Use the Present Simple or the Past Simple. Write the answers in your notebook. a. protest/didn't want b. don't/uses c. don't accept

a. In the early days people (protest) against the wheel. They (not want) a new technology.

b. Nowadays, the wheel (be) a new technology and everybody (use) it as part of their lives.

c. Many people (not accept) new ideas easily.

CS CamScanner



Available at: <http://technovic.wordpress.com/2010/12/18/protesting/>
Accessed in December 2015

Fonte: *Way to go* (foto nossa)

A primeira questão escolhida é a quarta da página 28. Neste cartum, está acontecendo um protesto contra as novas tecnologias, mostrando que toda novidade recebe as suas aversões e suas desconfianças. Diante dele, o autor solicita que o aluno faça a adaptação dos verbos em parênteses, usando os tempos verbais *Present Simple* e o *Past Simple*.

Isto posto, por mais que essa questão seja eficaz na memorização e prática escrita das formas verbais, a leitura crítica – a qual poderia ter tido um espaço bem maior que a gramática – não foi explorada. O aluno não foi estimulado a tecer ideias sobre o assunto e a discutir sobre ele. Ou seja, tornou-se apenas um momento rápido de leitura, com foco gramatical.

Imagem 3

4. Read the following comic strip and answer the questions below in your notebook.

Veja nossa seção **For better or for worse** na seção **News Culture e Linguistics** deste Manual do Professor

JOHNSTON. Lynn. For Better Or For Worse. December 7, 2004. Available at: <www.gocomics.com/forbetterorforworse/2004/12/07/> Accessed in: March 2015

a. What is April doing now? She is watching TV.

b. Did April's mother have a positive or negative reaction to it? Negative.

c. How did April do her homework? Suggested answers: She got it off the Internet / She just looked at a few sites and printed off what she needed.

d. What skill from exercise 2 does April need developing? Suggested answers: Writing things in her own words / Finding information in different sources.

Scanned with UNIT 3 CamScanner

Fonte: Way to go (foto nossa)

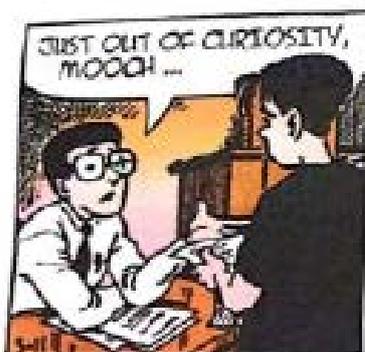
Outra questão escolhida foi a quarta da página 138. Nessas tirinhas, a personagem April, ao estar em um momento de lazer em frente à televisão, é indagada por uma mulher conhecida sobre a realização de uma redação, a qual levaria mais tempo do que a April afirmou. Diante disso, a moça descobre que ela não tinha criado o texto, mas sim copiado vários fragmentos da internet, o que trouxe a comicidade

ao diálogo.

Após a leitura dessa tirinha, que não requer tanto tempo de compreensão e reflexão, o autor faz quatro perguntas sobre informações que estão explícitas e implícitas nas imagens e falas das personagens – fazendo uso, assim, das técnicas de *skimming* e *scanning*, tão necessárias para textos e perguntas rápidos.

Imagem 4

Read the comic strip below and discuss the questions that follow in pairs.



Available at: www.fantynickerdan.com. Accessed in March 2018

- In your opinion, what is Mooch's attitude towards school?
- Do you think developing study skills could help Mooch? Why (not)?
- Have you ever been in the same situation? If so, what did you do about it? Did anyone help you? Share your personal experiences.
- In your opinion, what can be done at your school to help students become better learners? Discuss your suggestions with your teacher and the whole class.

Fonte: *Way to go* (foto nossa)

Já a última questão analisada foi a primeira da seção *Looking Ahead*, na página 150. Esta começa com um menino, provavelmente, conversando com o seu orientador, o qual está preocupado com o futuro desempenho do aluno em um teste acadêmico. Sendo assim, o profissional questiona o menino sobre como ele acha que vai se sair bem na prova. E, bem triste, o estudante responde e, ao mesmo tempo, pergunta: “sorte?”.

À vista disso, essa tirinha, além de trazer um ar cômico, estimula nos alunos a busca do significado de “midterm” (exames aplicados no meio do semestre nas faculdades dos EUA), proporcionando uma ampliação da familiarização com a cultura estrangeira – nesse caso, a estadunidense. Ademais, as perguntas logo abaixo tentam, por meio de diferentes discussões, colocar em prática os conhecimentos linguísticos, fazendo com que haja uma maior participação e animação deles diante

da situação retratada – além de motivar a interação com o assunto retratado.

Sendo assim, diante das análises dessas três questões, percebe-se a preocupação evidente dos autores de mostrarem a verdadeira língua em uso dentro dos textos em HQ's, por meio de situações cotidianas. Além disso, a maioria das perguntas abarcam as duas vertentes da leitura: reflexão e recolhimento de informações rápidas – ambas tão necessárias no meio acadêmico e, por vezes, no social. Contudo, como foi visto na quarta questão da página 160 (imagem 1), o material ainda faz uso das histórias em quadrinhos para promover o ensino mecanizado da gramática – o que faz, muitas vezes, a função dos quadrinhos (entreter e promover reflexão) ser camuflado por um assunto estritamente gramatical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se, diante do exposto, que os dois livros didáticos selecionados possuem como embasamento teórico estudiosos de grande importância na área. Além disso, ofertam uma variedade de textos que permitem o contato com diferentes realidades comunicativas – desde situações cotidianas até problemáticas sócio-políticas. Também, notou-se que ambas as professoras consideram os materiais eficazes nas suas propostas, assim como promovem o desenvolvimento de uma competência leitora próxima aos parâmetros educacionais. Ademais, as docentes apresentam um vasto conhecimento linguístico, uma vez que compreendem a Língua Inglesa para além da gramática normativa.

Contudo, ao analisar as principais questões que envolviam o gênero HQ, verificou-se que nem todas corroboram para a construção de uma leitura crítica e reflexiva, ou seja, a competência leitora não é encaminhada para a formação cidadã do aluno. Outrossim, por diversas vezes, os textos colocados não são atrativos para os leitores, o que torna o contato com a Língua Inglesa mais distante da realidade do discente.

Nesse sentido, a presente pesquisa serve como reflexão para a composição de livros didáticos voltados para o ensino de Língua Inglesa, bem como do uso deles na sala de aula. Assim, critica-se o uso meramente gramatical dos textos e, portanto, colabora para a formação de uma leitura guiada pelo engajamento crítico e social, bem como para um ensino que contemple o cotidiano do aluno. Além disso, os professo-

res podem se sentir estimulados a fugir de uma apresentação de textos extremamente metódica, voltada para a estrutura deles, e desenvolver uma aula com questões relevantes sobre o assunto retratado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 67.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2020.

GAZOLA, Daniele; TEIXEIRA, Tatiana Stürmer; HILGEMANN, Clarice Marlene. A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 4, n. 2, 2012.

FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Katia. **Way to go!**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2016.

MARCUSHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 46-59.

O FIM DO VESTIBULAR. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1807200402.htm>>. Acesso em: 27 out. 2020.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCARAMUCCI, Matilde VR. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: OUP, 2011. p.7.

SILVEIRA, Marcelo Diniz; MARINHO, Geórgia Fabiana Mendes (Org.). **Livro integrado: 2 série**. 10 ed. Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, 2019.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística em gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

JUSTIÇA SOCIAL E LÍNGUA/LINGUAGEM: POSSIBILIDADES AVALIATIVAS EM LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC

Jany Baena Fernandez¹

Leandro Queiroz²

1 Doutoranda em Estudos de Linguagens (Linguística e Semiótica) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: janybaena@gmail.com

2 Doutorando em Estudos de Linguagens (Linguística e Semiótica) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: leandroqueiroz@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo numa época de grandes incertezas ontológicas, epistêmicas, políticas e sociais, em que talvez nunca na história a incerteza do futuro próximo tenha marcado tanto uma geração. Na educação, obviamente não é diferente. Até o último quartel do século XX, não havia grandes incógnitas sobre o que ensinar para as gerações do porvir e, conseqüentemente, quais os mecanismos para aferir os objetos de ensino. Contudo, hoje, não só não sabemos o que ensinar de forma produtiva, mas também temos a certeza de que os conhecimentos de hoje podem ser inúteis para os próximos anos, dadas as grandes transformações pelas quais estamos passando em breve espaço de tempo. Por isso mesmo, nós educadores devemos nos preparar para ensinar aprender a aprender, mais do que ensinar habilidades ou competências específicas, ou seja, acreditamos que é mais útil focarmos o processo de aprendizagem da aprendizagem do que propriamente uma aprendizagem determinada.

Nesse sentido, o século XXI, que vem sendo marcado por contextos de globalização (APPADURAI, 2000), de revolução científica da informação (CASTELLS, 1999), de necessidade de educação intercultural (CANDAUI, 2016) e de articulação de “histórias locais e projetos globais” (MIGNOLO, 2003), requer o desenvolvimento de habilidades reflexivas, com foco nos processos socioculturais da aprendizagem (e não apenas nos cognitivos).

Além disso, estamos vivenciando pequenos fleches de valorização das comunidades do Sul¹ (SANTOS E MENESES, 2010; SANTOS B, 2002, 2007), cujas epistemologias decoloniais (WALSH, 2013, 2016) têm produzido desafios epistêmicos, políticos e educacionais, suscitando debates complexos, desde questões relacionadas a gênero, raça, justiça social, colonialidade do saber e do ser até questões de língua/linguagem (QUEIROZ, 2020)², como multi/plurilinguismo, o quê e como ensinar, o quê e como avaliar.

Neste capítulo, temos o propósito de refletir sobre possibilidades avaliativas no componente curricular Língua Portuguesa na BNCC. Para isso, é necessário discu-

1 Como explica Queiroz (2020), os conceitos Norte e Sul não são geográficos, mas noções que se referem às epistemologias eurocêntricas e não eurocêntricas, respectivamente. Para aprofundamento, ver Santos B. (2019, 2008) e Santos e Meneses (2010).

2 Neste trabalho, usamos a barra em língua/linguagem, por entendermos ambas “como um continuum de práticas languageiras” (QUEIROZ, 2020, p. 17).

tirmos alguns elementos indispensáveis para compreendermos a função social da avaliação, como concepções de língua/linguagem e justiça social. A metodologia é de natureza qualitativa, com viés interpretativo, pois trabalhos qualitativos estão mais interessados em refletir sobre “como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 66).

LÍNGUAS/LINGUAGENS E JUSTIÇA SOCIAL

No campo das concepções linguísticas (QUEIROZ, 2020), é necessário situar a linguagem no contexto sociocultural circunscrito ao momento histórico, considerando as complexas relações multissemióticas que se estabelecem no momento da enunciação. De acordo com Queiroz (2020, p. 117 -118), devemos entender que “as línguas são sistemas abertos em processo de complexificação. São sistemas abertos na medida em que sua potencialidade de construir sentidos não se restringe a estruturas”. Além disso, é preciso compreender que linguagem é poder, é instância que se constitui ou ganha corpo no jogo das relações políticas e ideológicas que os seres humanos produzem ao longo de sua instalação na história. Ainda, segundo Queiroz (2020, p. 118), “a língua é uma invenção humana, produto das in(ter)venções sociais, culturais e históricas para a fabricação de significados”, em que cada sujeito os vai instaurando e embrenhando conforme suas demandas.

Se pensamos que o mundo e o *ser* são constituídos de e pela linguagem, podemos mesmo imaginar que esta é parte indispensável do conjunto de elementos que transformou o gênero *Homo* na espécie *sapiens*, ou seja, o gênero *Homo* que sofreu a revolução cognitiva, dando origem ao *Homo sapiens* (homem que sabe e que tem consciência disso). Dessa forma, a língua/linguagem constitui o mundo e o próprio ser humano como os conhecemos, ao mesmo tempo que é por meio dela que conseguimos debruçar sobre nós mesmos e sobre o mundo. Como bem salienta Fanon (2008, p. 34), “um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito”.

Quando abordarmos questões de língua, faremos com foco na justiça social e na justiça linguística. A justiça linguística é condição *sine qua non* para a cidadania crítica (FREIRE, 2018) e implica tolerância (FREIRE, 2018) à diversidade de culturas

e de identidades. Na perspectiva decolonial (MIGNOLO, 2017, 2015; QUIJANO 1997; WALSH, 2017, 2016, 2013; QUEIROZ, 2020), justiça social significa diminuir as desigualdades sociais, econômicas e promover diversidade epistêmica já como ponto de partida. Compreendemos o decolonial como posturas epistêmicas e ontológicas que assumimos para conceber e ler o mundo, concretizando-se na concepção e produção de conhecimentos desterritorializados, nas epistemes que são produzidas nos deslocamentos ou nos interstícios socioculturais, nas lógicas que compreendem o *ser* como habitante da fronteira, nos saberes que deslocam o sujeito subalterno da lógica reprodutiva da alienação colonial para a luta decolonial.

De acordo com Queiroz (2020, p. 62):

Decolonizar é verbo de ação que significa tensionar as relações de poder em todos os espaços sociais, lutar continuamente por justiça social e resistir a todas as formas de colonização e dominação das heranças coloniais. Por sua vez, decolonialidade é substantivo que serve para nomear as práticas resultantes das tensões, lutas e formas de resistência, questionando e desestabilizando as estruturas da arquitetura das relações de poder. E decolonial é adjetivo usado para caracterizar a natureza das práticas de decolonialidade (por exemplo: educação decolonial, pedagogias decoloniais, pensamento decolonial etc.), assumindo caráter local e pluriversal.

Assim sendo, para usarmos termos de Walsh (2013), o decolonial consiste em práticas que nos possibilitam aprender a desaprender para reaprendermos de outro modo, a partir de outras lógicas ou outras cosmovisões. Já nos termos de Santos B. (2010), não há como conceber a produção epistêmica que não seja um “conhecimento prudente para uma vida decente”. Dessa forma, todo conhecimento é social, cultural, ética e politicamente situado, que, se não for para diminuir as injustiças sociais, está a serviço da matriz colonial do poder (MIGNOLO, 2015).

A partir do exposto, podemos (e devemos) ampliar os debates acerca de justiça social, uma das preocupações da decolonialidade. Um dos vieses da justiça social é pensarmos justamente em alternativas que ajudem as pessoas a viverem melhor ou, como diria Santos B., a terem uma vida decente, com mais dignidade da pessoa humana. Como sabemos, diversos autores têm discutido questões de justiça social a partir de diferentes perspectivas, alguns com enfoque no decolonial (MIGNOLO, 2017; SANTOS B, 2019); outros, não (BRAIDOTTI, 2013).

A filósofa Rose Braidotti, no livro *The Posthuman*, aborda a socieda-

de no pós-humanismo e questões de conhecimentos na era pós-humana.¹

Para a autora, isso significa a compreensão de vida como *zoe*, ou seja, os sujeitos devem conceber ou compreender a si próprios como sendo parte de um único e mesmo fluxo de vida, que se manifesta como seres animais, como tudo mais que compõe a natureza e, inclusive, os novos seres tecnológicos (as criaturas inteligentes). Ao assumir essa compreensão de *zoe*, isso implicaria, segundo a autora, um respeito imediato à vida que um sujeito é/tem e todas as outras formas de vida, fazendo parte de uma só Vida.²

Nessa perspectiva, quando Braidotti (2013) aborda o tema da justiça social, vê-se a necessidade de conceber universidades (instituições que produzem conhecimento) que se pareçam com a sociedade que elas servem:

uma sociedade globalizada, tecnologicamente mediada, étnica e linguisticamente diversa que esteja, ainda, em sintonia com os princípios básicos da justiça social, respeito à diversidade e princípios de hospitalidade e convívio (BRAIDOTTI, 2013, p. 183).³

Para Braidotti (2013, p. 11), justiça social significa ter senso de responsabilidade com as sociedades que estamos ajudando a construir e pensar em comunidades de aprendizagem (escolas, universidades, livros, currículos) que debatam questões realmente relevantes (como teatro, rádio, televisão e programas de mídia, *sites*, ambientes virtuais, dentre outros). A autora advoga pelo “sonho de produzir conhecimentos socialmente relevantes que estejam sintonizados com princípios básicos de justiça social, o respeito pela decência e diversidade humanas, a rejeição de falsos universalismos [...]” (BRAIDOTTI, 2013, p. 11).⁴ Ainda, segundo a autora, deve-se afirmar a positividade da diferença, ou seja, os princípios da liberdade acadêmica, antirracismo, abertura aos outros e convivência.

1 Ressalta-se que o prefixo pós em “pós-humano” não significa corte ou término desnecessário. Mas se soma à lista dos outros pós (Pós-modernidade, pós-colonialismo). Em Braidotti (2013), pós-humano significa tirar a centralidade do humano, e colocá-lo em meio a todos os outros elementos da natureza.

2 Vida, em maiúscula, é entendida como cosmos.

3 Tradução nossa do original: a globalized [society], technologically mediated, ethnically and linguistically diverse society that is still in tune with basic principles of social justice, the respect for diversity, the principles of hospitality and conviviality.

4 Tradução nossa do original: It is the dream of producing socially relevant knowledge that is attuned to basic principles of social justice, the respect for human decency and diversity, the rejection of false universalisms.

Nessa proposta, os sujeitos humanos devem se colocar de forma inter-relacionada com os seus pares, com os sujeitos não humanos (criaturas tecnológicas, por exemplo) e com a natureza – com suas diversas formas de vida.

Desse modo, não se trata de dar, reconhecer ou atribuir direitos uns aos outros, mas se trata de tomá-los para si, pois todos são iguais quanto à natureza da vida como *zoe*, fazendo parte de um mesmo cosmos, inclusive em busca de uma pan-humanidade (BRAIDOTTI, 2013), em uma relação de codependência, cocolaboração e coexistência. Portanto, justiça social, para Braidotti (2013), em sua frente mais radical, está relacionada a princípios de igualdade, de união da comunidade e de promoção da solidariedade, em que abrange um novo projeto político e ético, revivendo a tolerância como ferramenta de justiça social (BRAIDOTTI, 2013, p. 53). Percebe-se, então, no texto da autora uma vinculação com a Carta dos direitos humanos. Ainda, consoante Braidotti (2013, p. 99), o capitalismo já não distingue o humano do não humano, apenas pensa na *mais-valia*. Com isso, os princípios de justiça social devem ser um caminho para o trato com os aprendizes,

Buzato (2014), quando fala em era ou sociedade pós-social, enfoca os novos letramentos para inclusão digital - que é uma forma de promover justiça social. Segundo Buzato (2014), recorrendo a Konorr-Cetina (2005), o pós-social se refere à ampliação da relação dos objetos com o ser humano, de modo que surjam novos ambientes, como os de trabalho e de lazer, requerendo, muitas vezes, mais relações com os seres não vivos do que os com os “próprios vivos”. Desse modo,

a abordagem aponta diretamente para a crescente necessidade da pesquisa em ciências sociais, e acrescentamos, no campo aplicado dos estudos da linguagem, de reconhecer a língua, cultura, raça, classe, gênero e outros construtos sociológicos não mais como matrizes geradoras de comportamentos humanos e da sua relação com os objetos, mas como efeitos de processos de medição social e política traduzida na configuração de redes em que humanos e coisas gozam de um status simétrico enquanto atores sociais (BUZATO, 2014, p. 52).

Obviamente, podemos nos questionar acerca dos contextos em que esse tipo de justiça social é relevante, uma vez que grande parte do planeta ainda sofre de injustiças sociais primárias, como a falta de alimentação para se fazer no mínimo três refeições diárias, ou mesmo a inacessibilidade a tratamentos de saúde que poderiam

evitar a morte de dezenas de milhares de pessoas diariamente. No entanto, a inclusão digital como forma de diminuir as desigualdades sociais e, conseqüentemente, diminuir as injustiças se faz importante, quando falamos em diminuir outras injustiças sociais (secundárias, se assim quisermos denominá-las), como promover o acesso à educação de qualidade social e/ou aos bens culturais.

BNCC E PERSPECTIVAS AVALIATIVAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

A avaliação faz parte do currículo, e a maneira como é planejada e efetivada reflete em mudanças nas práticas pedagógicas situadas. O ato de avaliar e seus resultados podem ser aplicados para estabelecer uma forma de dominação ou podem funcionar como mecanismos de identificação da produtividade e da necessidade dos alunos no que se refere ao aprender. Dessa forma, os educadores podem vislumbrar as transformações dos estudantes, mediante estratégias pedagógicas, as quais podem partir de uma visão positivista que prioriza o certo e o errado ou assumir uma perspectiva pluralizada, multifacetada que inclui inúmeras possibilidades avaliativas que se encontram no entremeio desses polos.

Nessa perspectiva, o professor tem a oportunidade de planejar as aulas a partir dos objetivos formulados com base nos resultados das avaliações, para fomentar situações que levem o aluno a produzir conhecimento de forma situada, plural e consciente. Não existem forma e objetivo restritos de avaliar. Ravela, Picaroni e Loureiro (2017) propõem que a avaliação seja construída em atendimento à heterogeneidade da sala de aula, considerando o contexto sócio-histórico.

Seria conveniente e desejável que os envolvidos nesse processo de aprendizagem “evoluíssem” juntos por meio das diferenças, porém só é possível esse desenvolvimento se professores e alunos estiverem comprometidos e dispostos a arriscar. Quando ambos se arriscam, estão mostrando resistência às representações dominantes que normalmente são reproduzidas em sala de aula. Nesse contexto, todos os envolvidos são protagonistas e há a conquista de uma aula de embates e de ganhos em relação ao preconceito (HOOKS, 2013). Os caminhos são múltiplos e diferentes, por isso o resultado de uma avaliação não é visto como algo acabado.

Ao retratarmos o contexto sócio-histórico do Brasil, sob o enfoque da avaliação educacional, verificamos que desde 1772, quando foi implantado o ensino laico e

público, por meio das Aulas Régias, mulheres e negros não podiam frequentar a escola e, conseqüentemente, estavam excluídos de todo o processo educacional que perpassava pela avaliação. Logo,

na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p. 117).

A implantação das políticas de avaliação em larga escala no Brasil, na década de 1990, interferiu diretamente nas avaliações de aprendizagens. As políticas públicas nacionais movimentaram as comunidades locais que, preocupadas com os resultados, começaram a direcionar as práticas pedagógicas em atendimento a esses eventos que ainda perpetuam. Porém, concomitante a essas políticas, existem os documentos produzidos em âmbito federal que têm por objetivo normatizar os currículos das esferas estaduais, distrital e municipais (BRASIL, 2017).

Um desses documentos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental,¹ publicada em dezembro de 2017. O documento normativo-pedagógico é de observância obrigatória para a elaboração de todos os currículos da educação básica brasileira (das redes federal, estaduais, distrital e municipais), cujas competências e habilidades nela presentes não podem ser suprimidas, tampouco suas concepções de avaliação podem ser desconsideradas. Na BNCC, há discursos que contemplam a avaliação na perspectiva diagnóstica, enfatizada nas áreas de conhecimentos, e formativa, como se pode observar na sua parte introdutória, quando se mencionam os objetivos do currículo:

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2017, p. 17).

Há dois enfoques de procedimentos citados na BNCC referentes à avaliação formativa: processo e resultado. Esses dois aspectos visam aumentar o desempenho

¹ A BNCC é dividida em três etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Neste trabalho, focamos a BNCC do ensino fundamental apenas por questões metodológicas, mas nada impede que essas interpretações sejam, por exemplo, expandidas para a etapa de ensino médio.

dos envolvidos no contexto de avaliação educacional, incluindo a unidade escolar. Entretanto, tal pensamento pode nos levar a uma percepção reducionista e superficial, pois não há um aprofundamento em relação ao que se entende por avaliação formativa. Observamos que os registros têm a finalidade de destacar a *performance*, o que caracteriza a valorização da classificação e da hierarquia. Assim, é posta em evidência uma visão capitalista e globalizada, em que as ideias universais predominam nas relações sociais. Nesse sentido, quanto melhor o desempenho, mais se tem relevância social e política na sociedade.

Em contraste ao exposto, Fontanive, (2013, p. 95) afirma que a

avaliação formativa, na sua concepção original, não tem como objetivo classificar, selecionar, aprovar ou reprovar o aluno, mas adequar o processo de ensino ao grupo e ou àqueles alunos que apresentam dificuldades, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos.

Diante dessa premissa, devemos pensar em como adequar o processo de avaliação, a fim de atingir os objetivos pedagógicos, uma vez que há “a emergência de uma nova forma de organização social baseada em redes” (CASTELLS, 2005, p. 17). Assim, torna-se necessário pensar a avaliação da aprendizagem com base nas demandas sociais emergentes (DUBOC, 2015).

Conforme preconiza a BNCC (BRASIL, 2017), os resultados da avaliação formativa são vistos como meios que contribuem para o desenvolvimento da instituição de ensino, dos professores e dos alunos. Vale acrescentar que existem diferentes sistemas avaliativos, dentre eles, a avaliação externa e em larga escala, que são direcionadas para atender de forma mais direta a escola. Temos como exemplos as provas ofertadas pelas secretarias municipais e estaduais, com objetivo de avaliar as instituições de ensino, além das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que são elaboradas e aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira a cada dois anos aos alunos de um mesmo ano escolar das escolas públicas do país (BRASIL, 2020).

A concepção de avaliação formativa proposta pela BNCC adentra os referenciais curriculares das redes estaduais e municipais de ensino, chegando até aos currículos escolares. Nessa vertente, apresentamos a seguir algumas propostas avaliativas, no componente Língua Portuguesa, atreladas a uma concepção pós-estru-

turalista de língua/linguagem, que busca lidar com as diferenças e seus conflitos em movimento e em construção. Esses fatores levam em conta situações que atenuam as injustiças sociais.

Para tanto, vamos discutir duas questões relacionadas ao gênero textual que compõe ou é requisitado para produção textual nas avaliações. As questões são: quais gêneros selecionar para compor as avaliações? Como abordá-los nos testes?

Para atender a primeira demanda, convido-os a voltarem o olhar para as formas como os textos estão dispostos na sociedade, de que maneira interagimos com eles e como os lemos. Logo, percebemos que não há linearidade nem linguagem única nesse processo, a exemplo de das placas, *outdoors*, cartazes, *memes*, textos televisivos, letreiros, panfletos, entre outros. O que temos, então, são situações simples, como a de sacar dinheiro ou verificar um saldo no caixa eletrônico, as quais fazem com que tenhamos acesso a vários tipos de linguagem, como escrita, imagem, cores, ícones, movimentos e sons, que combinados dão sentido ao texto.

Dessa forma, é pertinente que os gêneros textuais solicitados nas produções, e que compõem as atividades avaliativas na escola, sejam condizentes com as situações vivenciadas na sociedade. Para tanto, é oportuno que as avaliações apresentem aspectos de uma sociedade pós-tipográfica sob a seguinte ótica:

linguagem [como] prática social; sentido advém da relação leitor-texto; texto alinear, dinâmico, multimodal; leitor protagonista (lautor = leitor + autor); escrita colaborativa, performativa, híbrida, pública e estética textual multissemiótica (DUBOC, 2015, p. 674).

Nessa vertente apresentada por Duboc (2015), há o predomínio da coparticipação, o que dá à atividade avaliativa mais credibilidade e sustentação, pois os envolvidos na produção são corresponsáveis. Assim, as mudanças ontológicas e epistemológicas colocam-se em evidência, e o professor, que está inserido nesse contexto e permanece adepto às realidades sociais, continuará nessa direção,

[...] fazendo uso das novas oportunidades geradas pela mais extraordinária revolução tecnológica da humanidade, que é capaz de transformar as nossas capacidades de comunicação, que permite a alteração dos nossos códigos de vida, que nos fornece as ferramentas para realmente controlarmos as nossas próprias condições, com todo o seu potencial destrutivo e todas as implicações da sua capacidade criativa (CASTELLS, 2005, p. 19).

Como se percebe, a nossa perspectiva de avaliação se apoia nas novas tecnologias, nos efeitos que elas trazem para a língua/linguagem. Isso reflete nossas formas de pensar e agir. Essas questões remetem a “uma forma pragmática de micro política que reflete a natureza complexa e nômade dos sistemas sociais contemporâneos e dos sujeitos que os habitam” (BRAIDOTTI, 2013, p. 27).¹

Tendo como base qual gênero selecionar para compor e solicitar nas produções textuais das avaliações, partimos para a segunda questão: como abordá-los? Pois não basta contemplar a multiplicidade de gêneros. Além de diversificar, introduzir textos emergentes, incorporar as novas tecnologias, é necessário mudar a prática pedagógica, evitando que se tenha a continuidade do “mais do mesmo”. De acordo com Duboc (2015, p. 677), não há como negar que “emerge a necessidade de avaliar a capacidade dos alunos de manipular e criar *remixes* e textos e de interpretar criticamente as ideias e as autorias compartilhadas que circulam nas redes sociais”.

Assim, as avaliações devem visar a novas formas de olhar, relacionar, interpretar e produzir, baseadas em atividades colaborativas, compartilhadas com olhar para uma construção de saber que busque contemplar o múltiplo e suas relações complexas (DUBOC, 2015).

Tais relações são constituídas por nossas convicções que se movimentam entre acordos já estabelecidos na sociedade, com a contribuição do processo histórico e do que adquirimos no cotidiano por meio das interações com outros sujeitos que possuem outros conhecimentos resultantes das próprias interpretações. Essas ideias vão ao encontro do que propõe a BNCC na área de linguagens, pois em tal documento a

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

Podemos citar como demandas atuais a *fake news* e o *big data*. Essas questões são de notável importância para se trabalharem nas atividades em sala de aula e nas avaliações, pois são textos utilizados para influenciar, controlar, adulterar, iludir,

1 Tradução nossa do original: a pragmatic form of micro-politics that reflects the complex and nomadic nature of contemporary social systems and of the subjects that inhabit them.

fantasiar e mentir. Essas formas de manipulação usadas constantemente causam impactos enormes na sociedade, e os alunos precisam identificar, compreender e gerenciar essas situações numa perspectiva ética, a fim de se converter em atos a favor da justiça social.

Tal argumentação tem o seu valor, uma vez que nessas articulações há fluxos discursivos, com movimentos, características e ritmos diferentes, que implicam variadas interpretações. Essa multiplicidade de perspectivas causa atritos e divergências situadas, produzindo problemas fundamentais na vida das pessoas, como a constante insatisfação, o consumismo, a dificuldade de gerenciar a relação intrapessoal e interpessoal, a luta pela subsistência procedentes da globalização (APPADURAI, 2000).

Assim sendo, nos ambientes que envolvem as notícias falsas e os megadados, existem aberturas para debates referentes às ideias que transitam/circulam nas mais distintas esferas sociais, problematizando as diversas linguagens que produzem/simulam significados, em que se pode ressaltar a volatilidade e a mutabilidade. Os professores podem se utilizar dessas informações para que os alunos ressignifiquem o que já está posto, por meio de novas construções de sentido, partindo de uma análise que considera relações horizontais na constituição das subjetividades humanas (BRAIDOTTI, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionamos, a avaliação constitui-se um importante instrumento no processo pedagógico, pois a partir dos seus resultados reorganizamos, replanejamos e direcionamos o quê e como desenvolveremos os conteúdos em sala de aula. Devido à sua relevância, entendemos que avaliação não pode ficar alijada do contexto da sociedade, tendo em vista que a escola faz parte dela.

Assim sendo, atividades pedagógicas na área de Língua Portuguesa, desenvolvidas em uma lógica fixa, invariável e padronizada não atendem as demandas de linguagens emergentes e, conseqüentemente, não contribuem para a ampliação de construções de sentidos. Tais questões limitam a aprendizagem, resultando em pouco ou nenhum rendimento escolar do aluno.

As novas possibilidades avaliativas em Língua Portuguesa, apresentadas neste capítulo, não refutam o que a BNCC apregoa acerca da avaliação educacional. Na verdade, aprofunda e vai além do exposto no documento, trazendo a visão de uma avaliação que funciona, também, como instrumento de aprendizagem, uma vez que proporciona leituras contextualizadas local, social e historicamente. Dessa forma, o aluno tem a abertura de reinventar-se, construindo e reconstruindo significados, mediante as mudanças sociais que os atingem e os afetam frequentemente.

REFERÊNCIAS

APPADURAI, A. **Grassroots globalization and the research imagination**. *Public Culture* 12(1): 1-19. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2000.

BRAIDOTTI, R. **The Posthuman**. Cambridge: Polity Press, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. [Online]. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 16 de out. de 2020.

BUZATO, M. E. K. **Por um enfoque pós-social fundamentado na Teoria Ator-Rede para os novos letramentos e para a inclusão digital**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.17, n.1, p. 25-60, jan./abril 2014.

CANDAU, V. M. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. A sociedade em rede do conhecimento à política. *In*: CASTELLS, M.; CARDOSO, G (Orgs). **A sociedade em rede do Conhecimento à ação política**. Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 2005.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.

DUBOC, A. P. M. Avaliação como aprendizagem e a educação linguística crítica. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWASHI-FURLAN, C. J. (Eds.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta-Cultural, 2019, p. 244-258.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FONTANIVE, N. S. A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e Perspectivas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Ed. São Paulo, 2013.

KNORR-CETINA, K. Postsocial. In: G. RITZER (org.), **Encyclopedia of Social Theory**, vol.2. Thousand Oaks, Sage Reference, 2005. p. 585- 590.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MIGNOLO, W. **Desafios decoloniais hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1m(1), 2017. p. 12-32.

MIGNOLO, W. **Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad** (Antologia, 1999-2014). Espanha: Edicions Bellaterra, 514 p. Epílogo, p. 457-469, 2015.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

QUEIROZ, L. **Decolonialidade e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional**. Campinas: SP, Pontes Editores, 2020.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, cultura e conocimiento en América Latina**. Anuario Mariateguiano 9, n. 9: 113-121, 1997.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAVELA, P., PICARONI, B., LOUREIRO D. G. **¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?** reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Secretaría de Educación Pública de México, 2017.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 28ª ed.- Rio de Janeiro: Record, 2018.

SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**.

Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, B. S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista crítica de Ciências Sociais, 63, outubro, 2002: p. 237-280.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 16ª ed. Porto, Edições Afrontamento, 2010.

SANTOS, B. S. **Do pós-moderno ao pós-colonial**. E para além de um e de outro. Travessias, Coimbra, n. 6-7, p. 15-36, 2008.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal**. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos. - CEBRAP n. 79, São Paulo Nov., 2007.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

UMA BREVE REFLEXÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Antonione Antunes dos Santos¹

Josemar Alves Borges²

Marcos Antônio Pereira da Silva³

1 Professor efetivo do Estado da Bahia, graduado em Letras pela Universidade Norte do Paraná, especialista em Metodologia do Ensino de Língua portuguesa e Literatura Brasileira pela FLATED e mestrando do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) pela Universidade de Pernambuco Campus Petrolina. e-mail: antonio-ne.santos@upe.br.

2 Professor efetivo do Estado da Bahia, graduado em Letras Português/ Inglês pela Universidade Guarulhos pós-graduação em Ensino de Filosofia pelo Instituto Pró Saber. e-mail: josemarb33@gmail.com

3 Professor efetivo do Estado da Bahia, graduado em Letras Português/ Inglês pelo Instituto FTC ead e especialista em Ensino de Língua Portuguesa pelo Instituto Pró Saber. e-mail: s.marco-santonio@ymail.com

Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e desejos a realizar. Diante disso, o presente capítulo traz à luz a importância dos documentos que regem a educação atualmente na perspectiva de formar cidadãos críticos, responsáveis, conscientes e capazes de atuar individual e coletivamente na sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular que é o documento referencial para a reelaboração dos currículos em todas as redes e escolas do Brasil e o Projeto Político Pedagógico (PPP) que é a ferramenta norteadora das propostas pedagógicas da escola, mostram a necessidade de os currículos municipais e estaduais estarem em consonância com as particularidades de cada sujeito como agentes ativos para a construção de uma escola autônoma, que através da valorização de cada membro envolvido traga o fortalecimento das instituições de ensino que padecem de uma identidade própria.

Contudo, os currículos devem levar em conta as experiências educacionais como o atual momento em que vivemos e incorporar o uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC), a fim de subsidiar a criação do conhecimento com conectividade e criatividade.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesse artigo foi a pesquisa de análise documental, que segundo Fonseca (2002) recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão. Assim, foi analisado a última versão da BNCC (2017), Base Nacional Comum Curricular, como documento oficial em paralelo com a definição de PPP, projeto político pedagógico, e o impacto causado pela implantação da BNCC.

A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC (Base Nacional Curricular Comum) na opinião de muitos é uma invenção do Plano Nacional de Educação. Entretanto, a proposta de uma base comum já se encontra na Constituição Federal de 1988 no artigo 210, mas que por “algum motivo” não foi colocada em Prática até a criação da LDB (Lei de Diretrizes de Base

da Educação):

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Nesse intervalo de tempo, entre a CF/88, a LDB e a BNCC o Brasil avança em números, principalmente no quantitativo de alunos. Uma pesquisa do IBGE de 2019 mostrou que 70% dos jovens já cursam o Ensino Médio, apesar de não refletir na qualidade do ensino.

A Base Nacional Comum Curricular chega para servir de parâmetro principalmente para formação dos currículos, e estes por sua vez na formatação dos projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas.

O papel da BNCC como parâmetro para planejamento curricular, a ser consolidado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Unidades Educacionais (UEs); em que consiste o PPP; qual é o papel das UEs; importância da consideração dos reais sujeitos de aprendizagem e do trabalho coletivo; necessidade de reflexão sobre condições de realização da avaliação interna à escola (BRASIL, 2016).

A primeira versão é apresentada em setembro de 2015, com 12 milhões de contribuições, e em 2016, após várias discussões, foi publicada a segunda versão. Nesse processo a CONSED E UNDIME apresentaram um documento ao Ministério da Educação reiterando a importância de se construir uma Base Nacional por competências.

Outra solicitação do Relatório Consed e Undime foi que se explicitasse a concepção de currículo que orienta a BNCC, motivo pelo qual se criou o item Os fundamentos pedagógicos da BNCC – mais especificamente, o tópico Os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências –, no qual se explicita que a noção de um currículo referenciado em competências já estava posta pela LDB e está presente na maioria dos currículos das Unidades Federativas e dos Municípios brasileiros, nas reformas curriculares de diversos países e em avaliações internacionais (BRASIL, 2016).

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum de Educação Infantil e Ensino fundamental é aprovada em sua terceira e definitiva versão em dezembro de 2017. Apesar de a BNCC ser única em todas as etapas de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio, com a aprovação do novo Ensino Médio em dezembro de 2018, foi preciso recolocar em discussão a Base Nacional na modalidade do Ensino Médio.

O termo competência na BNCC é definido por mobilização, por conhecimento de habilidades e práticas cognitivas e valores, voltadas para a resolução de problemas simples do cotidiano ou de alta complexidade da sociedade. Um exemplo claro de problema citado é o momento de Pandemia que se encontra no mundo e em inclusive no Brasil, no qual todos os envolvidos na educação devem estar cientes que devem fazer sua parte na busca da prevenção, da aprendizagem e até mesmo da resolução, como está escrito na BNCC:

[...] no sentido de mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (BRASIL, 2017, p.16).

Não se pode deixar de ressaltar que a Base é altamente qualificada e complexa para compreensão dos professores. **Sendo** importante que os currículos municipais e estaduais sejam feitos respeitando as particularidades **de cada região**. Nesse sentido, a parte diversificada e os processos de construção devem girar em torno da elaboração do Documento Orientador de cada território, no qual possibilitem aos educadores/as pensar nas identidades educacionais locais, nos saberes, nas práticas, por fim no currículo de cada instituição de ensino.

Já nessa perspectiva, as competências presentes na BNCC precisam mobilizar saberes, principalmente os conhecimentos disciplinares para que induza os alunos a desenvolverem valores na formação de um cidadão digno e com caráter. Isso significa que os alunos precisam adquirir conhecimentos disciplinares, interdisciplinares, epistêmicos e procedimentais. Dessa forma, irão criar habilidades não somente escolares, como também habilidades para a vida, seja ela emocional, social, física ou prática. Ao desenvolver a BNCC dessa forma, propiciará a criação de valores com

atitudes, preparando pessoas competentes para a vida.

É definido na nova Base as aprendizagens essenciais como aquelas que os alunos têm o direito de aprender. Em outras palavras, a BNCC é o documento referencial para a reelaboração dos currículos em todas as redes e escolas do Brasil. O Grande desafio é como fazer para desenvolver a Base Nacional Curricular Comum e ao mesmo tempo desenvolver os currículos que possibilite a transformação dos alunos em seres competentes no século XXI.

Nessa proposta, a BNCC é a formação em uma educação integral, independentemente do tempo, focada no desenvolvimento humano, social, físico, intelectual, emocional e cultural, e que forme uma sociedade ética, democrática, responsável e solidária. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular, afirma que seremos mais exitosos se os alunos, além de passar em provas, e terem boas notas, formem uma sociedade mais competente. Reintegra que as competências (saber e saber fazer) é um conjunto formado pelos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que o homem precisa ter. Evidencia que todas as competências possuem o mesmo valor.

[...] o desafio na formação por Competências, é, primeiramente, o de colocar explicitamente a formação contínua a serviço do desenvolvimento das competências profissionais. Algumas modalidades de reciclagem ou aperfeiçoamento ampliam a cultura, a informação ou os talentos artesanais ou técnicos dos professores. Pode-se esperar que isso desenvolva também suas competências profissionais, mas caberá ao interessado inscrever esses aportes em uma perspectiva pedagógica e didática (ANDRADE, 2015, p. 279).

Assim, é necessário explicar de forma resumida as dez competências da BNCC. A primeira competência é o conhecimento, que valoriza o conhecimento como objetivo de que o aluno entenda e explique a realidade, e continue aprendendo e colaborando com a sociedade. A Segunda é o pensamento científico, crítico e criativo, exercitando a curiosidade intelectual dos alunos nas ciências, para que possam investigar causas e a elaborar hipóteses, além de formular e resolver problemas na busca sempre de novas alternativas. Na terceira o foco é o repertório cultural, no qual os alunos precisam valorizar as diversas manifestações culturais, não só de sua região mais ampliar os horizontes, fazendo parte e participando das manifestações culturais. Na quarta é

apresentada a Comunicação, com o objetivo de fazer os alunos a utilizar as diferentes linguagens, se expressar melhor, sobre suas experiências, sentimentos e a forma que entende e veem o mundo. A quinta é a cultura digital, que busca compreender, utilizar e criar tecnologias com o intuito de comunicar e produzir informações com protagonismo e autoria.

Na continuidade das competências a sexta apresenta o Trabalho e projeto de vida, que visa valorizar e apropriar-se de conhecimento com a capacidade de fazer escolhas com liberdade, criticidade e responsabilidade. Na sétima traz a Argumentação, que busca desenvolver no aluno o hábito de argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, com formulações, além de defender ideias com pontos de vistas próprios, sempre com ética. A oitava cita o Autoconhecimento e o autocuidado, no qual deve ser trabalhado o conhecimento e a compreensão da diversidade humana apreciando sua vida emocional e física. Na nona competência temos a Empatia e a cooperação, que exercita a empatia e o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, com a intenção de respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização na diversidade sem preconceitos de qualquer natureza. E por último a Responsabilidade e cidadania, que visa o desenvolvimento do aluno no agir pessoal e coletivamente com autonomia e responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Por fim, esclarecemos que a educação integral não é o mesmo que tempo integral, não é opcional, não é currículo paralelo, não é tarefa de um professor. Mais que precisa de uma mudança cultural, com o foco no estudante. Todos que fazem parte da Educação precisam repensar o seu papel com mudanças de práticas, tais como: ações pedagógicas voltadas para a aprendizagem, metodologias mais ativas e diversificadas, articulação com componentes curriculares, vivências na escola, atividade de aprofundamento. Precisa-se de novas formas de avaliações e de desenvolvimento integral do professor com produções de materiais pedagógicos, Co criação de práticas pedagógicas, para que a BNCC e a Educação realmente funcionem.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma ferramenta que precisa refletir a proposta educacional da unidade escolar. É por meio dele que a comunidade escolar tem a possibilidade de desenvolver um trabalho coletivo, no qual as responsabilidades individuais e coletivas são adotadas para que os objetivos estabelecidos sejam executados.

Porque é chamado de Projeto Político-Pedagógico: É projeto pois reúne propostas de ação concreta a ser executada durante determinado período. É político, uma vez que deve considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos responsáveis, conscientes e críticos, cidadãos que como tais atuarão individual e coletivamente na sociedade, cooperando e às vezes modificando os rumos que a sociedade vai trilhar e por fim, é pedagógico pois tem o objetivo de definir e organizar as ações que serão desenvolvidas e os projetos educativos imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem.

Toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e aspirações a realizar. Sendo assim, o PPP deve permitir aos membros da unidade escolar, uma tomada de consciência dos entraves e das soluções possíveis, estabelecendo as responsabilidades de todos. A possibilidade do debate democrático fomenta a elaboração de critérios coletivos no seu processo de produção, adquirindo significados comuns aos diversos agentes educacionais e cooperando com a identificação desses agentes com o trabalho que é desenvolvido na escola.

É com base na construção de parcerias com a comunidade que é possível demonstrar o êxito de qualquer projeto educacional, cuja meta é o desenvolvimento da cidadania e a construção da identidade da escola. É no PPP que se define a intencionalidade e as estratégias da escola. Entretendo, somente poderá ser percebido dessa maneira, se admitir uma estratégia de gestão democrática, isto é, se sua base estiver pautada na coletividade. Ele será eficaz se for capaz de gerar o compromisso dos atores da unidade escolar com a proposta educacional e com o destino da instituição.

Uma vez que contém muitas informações relevantes, o PPP se configura numa ferramenta de planejamento e avaliação que todos os integrantes das equipes gesto-

ra e pedagógica precisam consultá-lo a cada tomada de decisão. Logo, se o projeto da escola ficar somente engavetado, desatualizado ou inacabado, é preciso a mobilização e esforços da comunidade escolar para resgatá-lo e repensá-lo.

O Projeto Político-Pedagógico é um instrumento eficiente e capaz de fomentar à instituição escolar condições de se planejar, buscar meios, e arregimentar pessoas e recursos para a efetivação desse documento. Desse modo, é necessário o envolvimento das pessoas na sua construção e execução. Pois é ele segundo Savani (2013) que direciona a aprendizagem, no mesmo constará a tendência pedagógica instituída que norteará o trabalho educativo juntamente com suas principais ideias.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação a contribuição de uns e de outros (SAVIANI, 2003, p. 69).

É por meio dos princípios democráticos sinalizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que se encontra a base legal da escola na construção da sua proposta pedagógica. Segundo os artigos 12, 13 e 14 da LDB, a escola tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, no entanto, deve contar com a participação dos profissionais da educação e dos conselhos ou equivalentes na sua elaboração.

Apesar de as unidades escolares se basearem em normas gerais da educação, as escolas se diferenciam entre si, uma vez que cada instituição tem suas peculiaridades e princípios específicos. Outros aspectos que as diferem é a região em que cada escola está situada, bem como as aspirações de cada membro envolvido na construção do projeto educativo.

BNCC, COMO ALIÁ-LA AO PPP

Nos últimos anos, com a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, que determinou as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre o período de 2014 e 2024 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujos objetivos são pautados em um conjunto

orgânico e progressivo de aprendizagem fundamentais que todos os alunos, ao longo das etapas e modalidades da educação básica devem desenvolver, de modo que seus direitos de aprendizagem sejam assegurados conforme o que preconiza o PNE, estabeleceu-se uma acirrada discussão acerca do Sistema Nacional de Educação.

Muitas são as dúvidas que permeiam as discussões, inclusive no que diz respeito à adequação do Projeto Político Pedagógico (PPP) ao sintonizá-lo à BNCC.

Segundo consta na competência três da BNCC: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”, deve-se levar em conta, no processo de construção-elaboração e aplicação do PPP, a diversidade existente na comunidade na qual ela está inserida, todos os aspectos que simbolizam cada ser e cada viver de forma condecorar todas as manifestações no espaço, cujo indivíduo expressa das mais variadas formas a sua arte.

O Projeto Político Pedagógico, que é um documento que deve ser elaborado por cada instituição de ensino para orientação os trabalhos durante um ano letivo, passível de alterações no sentido de potencializá-lo adequando-o às necessidades circunstanciais, embora flexível, podendo ser alterado durante o percurso letivo, precisa ter caráter de documento formal e deve ser acessível a todos os membros que compõem a comunidade escolar, uma vez que deve ser elaborado e acompanhado por todos os membros, com os quais a escola pleiteia os resultados esperados.

Ao longo dos anos, muitas escolas vêm tentando implementar o PPP, algumas até de forma equivocada. Muitas escolas recorrem para modelos prontos, fazendo apenas algumas alterações, outras compram os projetos, comprometendo assim, o saber, o viver, a intelectualidade e as manifestações dos espaços em destaque nos quais o coletivo é substituído por algo pronto e que não condiz, na sua totalidade, com a realidade na qual a unidade escolar está inserida. Por isso, os espaços formadores de sujeitos críticos e atuantes devem ser repensados, de forma a corroborar o indivíduo como protagonista da sua própria história, levando em conta cada agente dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Pensar em PPP, é pensar em estabelecimento de ensinos com autonomia, cujos alunos protagonizam os seus aprendizados e potencializam as manifestações

artísticas e culturais nas quais estão inseridos. Levar em conta o político do PPP é valorizar cada indivíduo dentro de uma coletividade; já o pedagógico, preocupa-se com os aspectos de aplicação que são voltados para as práticas que favoreçam os discentes, mas, executadas pelos agentes mediadores do processo, considerando aspectos como: finalidades da escola, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relações de trabalho e avaliação (VEIGA, 2001), nesta perspectiva, o PPP aponta os rumos que a escola deve seguir.

Em se tratando de currículo, objeto de amplas discussões por todo o território nacional, alavancado pela necessidade de implantação da BNCC para que seja adotada uma unidade curricular, com exceção da parte diversificada, que atende às peculiaridades locais, o mesmo deve ser criativo e dinâmico para atender as expectativas dos entes envolvidos no processo pedagógico.

Limaverde (2015), afirma:

A homogeneização acaba por pasteurizar o currículo, tornando-o sem vida, descontextualizado e amorfo; neste aspecto de falta de identidade, vigoram características hegemônicas contribuindo para a hierarquização do conhecimento, valorizando os saberes científicos em detrimento de outros saberes (LIMAVERDE, 2015, p. 89).

Dessa forma, é imprescindível uma sondagem diagnóstica, a fim de levantar-se, de forma autônoma e democrática uma conceituação da unidade escolar para evidenciar de forma histórica e cronológica a sua real situação e quais objetivos pretendem alcançar. Sendo assim, faz-se necessário um currículo bem articulado atendendo as demandas da comunidade escolar conforme afirma Moreira (2007):

Podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenários em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos incluir e sobre as identidades que pretendemos construir (MOREIRA, 2007, p. 18) (...)

Outro aspecto que deve ser levado em consideração na reconstrução do currículo, que vai além de uma simples reforma, como por exemplo, o momento atual,

é pensar em uma web currículo, no qual as atividades podem ser dinamizadas integrando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula como um elemento do processo de ensino e de aprendizagem. A pandemia evidenciou a fragilidade do sistema educacional brasileiro, cujo repertório é insuficiente no que diz respeito ao uso das TICs. O Sul e o Sudeste saem na frente no quesito conectividade, com isso, cabe uma política integralizadora no fomento às regiões desfavorecidas de conectividade para que, em breve consigamos atingir uma distribuição com uma amplitude a contemplar todas as unidades escolares como também uma qualidade efetivamente satisfatória.

Portanto, consoante consta nos documentos estudados (PNE, BNCC e PPP), chegamos à conclusão de que, no que diz respeito ao currículo, os mesmos estão em sintonia, uma vez que, defendem uma base nacional comum, de forma a consolidar as competências gerais destacadas na BNCC, que valorizam os conhecimentos historicamente construídos, exercitando a curiosidade intelectual através das diversas manifestações artísticas e culturais, utilizando as diferentes linguagens, inclusive com recursos tecnológicos, argumentando com base em fatos, apropriando-se da diversidades de saberes e vivências culturais de forma a reconhecer a si mesmo e os outros para exercitarmos a empatia e o diálogo na resolução de conflitos e a cooperação, agindo de forma pessoal e coletiva para tomar decisões com princípios éticos, democráticos, inclusivos e sustentáveis e solidários (BNCC).

Temos a oportunidade ímpar de fazer valer a educação, cabe a cada instituição de ensino tomar as devidas providências, auxiliando as Secretarias Municipais na elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), **adequando-o ao PPP, que por sua vez deve estar em consonância com a BNCC**, pautada no que preceitua o Plano Nacional de Educação.

A maneira como cada instituição de ensino lidará com os documentos em destaque será crucial para o sucesso ou não das mesmas. As escolas devem entender tais documentos como bússolas norteadoras do processo ensino-aprendizagem e, não apenas meros conceitos burocráticos que engessam a educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC aparece no cenário da educação como um documento norteador do processo ensino-aprendizagem, nela estão agregados outros documentos que já havia. Desse modo, é imprescindível a sua implementação o quanto mais rápido. Os currículos escolares que fazem parte da Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar devem ser referenciados pela BNCC. Todavia a escola ainda permanece com a sua autonomia em relação a sua proposta pedagógica, uma vez que tem suas peculiaridades e necessita decidir que tipo de cidadão ela quer formar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. do C. F. **A formação de Professores para o Ensino Profissional e Tecnológico mediado pela metodologia por competências - a partir dos anos 70.** Manaus, 2015. 268 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Disponível em: <<http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/bitstream/4321/59/1/A%20forma%20a7%20a3o%20de%20professores%20para%20o%20ensino%20profissional%20e%20tecnol%20b3gi-co%20mediado%20pela%20metodologia%20por%20compet%20aancias%20a%20partir%20dos%20anos%2070.pdf>>. Acesso em: Outubro de 2020

BRASIL. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio> >. Acesso em: outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Relatório analítico e parecer relativo à Versão 2 e à Versão Final da BNCC.** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/relatorios-analiticos>> Acesso em: Outubro de 2020.

LIMAVERDE, Patricia. Base nacional comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo – **Revista do Instituto de Estudos Sócio-ambientais-UFG**, v.5, n.1, jan./jun., p. 78-97, 2015

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível.** 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

A ORGANIZAÇÃO DOS OBJETOS DO CONHECIMENTO NA VISÃO DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS QUE ENSINAM CIÊNCIAS

Vanessa de Cassia Pistóia Mariani¹

Lenira Maria Nunes Sepel²

1 Doutora em Educação em Ciências- UFSM; Docente no Instituto Federal Farroupilha. E-mail: vanessa.mariani@ifarroupilha.edu.br

2 Doutora em Educação em Ciências- UFSM; Docente na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: lenirasepel@gmail.com

INTRODUÇÃO

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) constitui-se em um documento norteador dos currículos escolares em todo país, o qual apresenta as áreas do conhecimento e destaca em cada uma delas os saberes a serem desenvolvidos nas escolas. O documento referente ao Ensino Fundamental¹ foi finalizado e homologado em 2017 e está disponível no sítio eletrônico no Ministério de Educação a toda sociedade, se difere de outros documentos referentes a organização curricular como como os Parâmetros Curriculares Nacionais por exemplo, por ter força de lei, isto é, ser obrigatória a sua implantação, enquanto os PCNs sempre tiveram apenas um caráter orientador de currículo. Quanto a seu conteúdo, BNCC foi elaborada à luz do que dizem os PCNs e das Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo mais específico e determinando com mais clareza os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar.

Segundo a Resolução nº 2 de 22 de dezembro de 2017 do Conselho Nacional de Educação, fica estabelecido que a adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020 em todas as redes de ensino e escolas do país. Desta forma, estamos no período de iminência da implementação da BNCC, onde partindo dos pressupostos apresentados por esta política pública, gestores e docentes precisam realizar adaptações curriculares a fim de que sejam garantidos direitos de aprendizagem a todos os alunos do país, tarefa complexa e importante podendo gerar mudanças panorama educacional brasileiro.

Assim, foi proposta no Programa de Formação Continuada: O Ensino de Ciências nos Anos Iniciais a partir da BNCC, uma atividade mobilizadora com objetivo de analisar a disposição dos Objetos do Conhecimento apresentados pela BNCC para a Área de Ciências da Natureza para os anos finais do Ensino Fundamental considerando a proposta de nove docentes que atuam no 4º e o 5º ano de uma rede municipal no interior do estado do Rio Grande do Sul.

1 Disponível no site: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

A BNCC E OS OBJETOS DO CONHECIMENTO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

A BNCC constitui-se parte importante do Sistema Nacional de Educação apresentando-se como um parâmetro fundamental a ser considerado na concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, bem como e nas propostas pedagógicas das instituições escolares de todo o país, contribuindo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual e municipal.

O documento engloba, para o Ensino Fundamental, as áreas de: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, detalhando as competências específicas de cada área, os componentes curriculares e posteriormente as competências. Em seguida, apresenta seções para Anos Iniciais e Finais e a organização de Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos nove anos escolares. Assim, as Unidades Temáticas são eixos que apresentam um arranjo possível dos Objetos do Conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que devem ser incorporados aos currículos escolares (BRASIL, 2017), os quais ainda são desdobrados em habilidades as quais expressam as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas.

O período de tramitação desta política pública perdurou por três anos, apresentando a primeira versão em 2015 a qual foi disponibilizada para a consulta pública, recebendo na área de Ciências da Natureza 27.030 contribuições, sendo que o documento intitulado “Objetivos Gerais da área das Ciências da Natureza” recebeu 1.543 de contribuições advindas de indivíduos, organizações e escolas, representando o maior número de participações, conforme dados levantados por Piccinini e Andrade (2018). A versão inicial, publicada em 2015 foi organizada em quatro eixos formativos para o desenvolvimento dos saberes: (I) Conhecimento conceitual; (II) Contextualização social, Cultural e histórica; (III) Processos e práticas de investigação de Ciências da Natureza e (IV) Linguagens usadas nas Ciências da Natureza, segundo Compiani (2018). Dentre as maiores críticas a esse documento estão relacionadas ao conteudismo, engessamento curricular, dificuldades na contextualização e conteúdos e

ausência de situações problemas, segundo Piccinini e Andrade (2018).

A segunda versão, apresentada em 2016, apresentou consideráveis alterações no que tange a área de ciências, contendo o dobro de volume em relação ao conteúdo e apresentando alterações no que tange as Unidades do Conhecimento (UC) que passam a ser cinco (na versão anterior eram seis), sendo suprimida a UC Bem Estar e Saúde. Nesta versão as UC passam a ter uma aplicação horizontal, perpassando todos os anos escolares. Como críticas a este documento temos a necessidade de ampliar a visão científica dos estudantes, necessitando de mais conhecimentos nas áreas de química e física a serem trabalhados em todos os anos do ensino fundamental e não somente da área de biologia, (PICCININI E ANDRADE, 2018).

A terceira versão, publicada em 2017 apresenta novos eixos formativos, que seguem a abordagem investigativa do conhecimento, que são: (I) Definição de problemas com observação do mundo, delimitação e planejamento de soluções; (II) Levantamento, análise e representação de diferentes modos; (III) Intervenção, desenvolvimento de ações para melhoria da qualidade de vida de forma individual, coletiva e socioambiental. (BRASIL, 2017). As UC, apresentadas nas versões anteriores nesta versão são substituídas por três Unidades Temáticas (UT), as quais apresentam os Objetos do Conhecimento (conteúdos) e habilidades centralizando os conhecimentos por áreas: Matéria e Energia (física e química), Vida e Evolução (biologia) e Terra e Universo (geociências e astronomia).

As críticas a esta versão centram-se no enfoque ao eixo conceitual e da prática investigativa em detrimento ao eixo contextual e das linguagens, presentes nas versões anteriores, pouca ênfase atribuída a temas integradores como economia, sustentabilidade, culturas indígenas e africanas, culturas digitais, direitos humanos, educação ambiental, entre outras, conforme destaca Compiani (2018). Além do conservadorismo, da falta de propósitos para uma educação científica de qualidade e da exclusão de questões importantes para o desenvolvimento da cidadania, do respeito mútuo e solidariedade (gênero e sexualidade), preconizado pelos próprios objetivos do documento, segundo Piccinini e Andrade (2018).

A terceira versão de BNCC, a qual foi revisada pela equipe do MEC e sofreu poucas alterações, representa, apesar das contradições que marcaram sua trajetória, o

conjunto de saberes e habilidades e serem minimamente incorporados aos currículos escolares, unindo-se a 40% de uma parte específica a ser elaborados pelos estados e municípios.

A área de Ciências da Natureza apresenta, desta forma, uma gama de objetos do conhecimento a serem implementados no ambiente escolar através da organização, em sua versão final de três UT (Matéria e Energia, Terra e Universo e Vida e Evolução) que englobam trinta e quatro objetos do conhecimento os quais caracterizam os conteúdos a serem trabalhados e são desdobrados em quarenta e oito habilidades voltadas aos processos cognitivos e o contexto no qual devem ser desenvolvidos com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A UT Matéria e Energia: “Contempla o estudo dos materiais e suas transformações, fontes e tipos de energia utilizados na vida em geral, na perspectiva de construir conhecimento sobre a natureza da matéria e os diferentes usos da energia” (BRASIL, 2017, p. 323). Essa unidade, conforme Compiani (2018), aborda saberes da área de química e física como: utilização, ocorrência e processamento de recursos naturais e energéticos, explorando ainda noções primárias, usos, propriedades, interações e reutilizações.

A UT Vida e Evolução explora conhecimentos voltados aos seres vivos explorando suas características, desenvolvimento, necessidades, relações com ecossistemas e interações, focando ainda em aspectos sobre desenvolvimento saudável, nutricional e elos como o ambiente natural, relacionados aos animais e o ser humano, trazendo conteúdos voltados a área da biologia.

A UT Terra e Universo centra-se nas características sobre o Sol, a Lua e a Terra, assim como outros corpos celestes, explorando suas dimensões, localizações, composições e movimentos e forças, potencializam ações de observação e descrição de fenômenos, conhecimento histórico e científico já construído, centrando-se em áreas de geociências e astronomia.

Portanto, é decisivo para o processo de implementação da BNCC que os docentes compreendam os Objetos do Conhecimento e suas habilidades, analisem sua distribuição, regularidade e nível de complexidade no qual devem ser explorados, para que realizem as reformulações curriculares necessárias, inserindo esta gama

de saberes nos Planos de Estudos e no cotidiano escolar.

OS LIVROS DIDÁTICOS E OS PLANOS DE ESTUDOS: ALGUMAS INFLUÊNCIAS SOBRE O CURRÍCULO

A política de distribuição de livros didáticos para docentes e alunos iniciou-se no Brasil em 1938 e expandiu-se ao longo dos anos. Na década de 1990, obteve um redimensionamento maior, a partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) executado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional) o qual efetua a distribuição sistemática, regular e gratuita de livros didáticos (LD). Tal política pública engloba a avaliação, escolha e distribuição de LD através de ciclos trienais que se alternam nos níveis educacionais e modalidades de educação. O PNLD apresentou mudanças na dinâmica quanto ao tempo de uso dos livros pelos alunos, aperfeiçoamento e controle dos processos de produção e em seguida criando processos de avaliação sistemática das obras produzidas pelas editoras, conforme Gramowski, Delizoicov e Mastrelli (2017).

Este programa representa atualmente uma das mais fortes políticas públicas da área da educação, no ano de 2018 tivemos a distribuição de 153.899.147 obras que atenderam 31.137.679 os quais pertencem a 117.566, que abrangem o Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo e EJA, entre obras de reposição a livros consumíveis e atendimento a novas demandas relacionadas as matrículas. Já em 2019 foram distribuídas 126.099.033 obras, as quais atenderam 35.177.899, em 147.857 escolas, abrangendo a Educação Infantil, ensino fundamental, ensino médio, segundo dados estatísticos apresentados no sítio do FNDE¹. Tais números, refletem na realidade escolar, pois o LD ainda é o principal instrumento de apoio ao docente em todas as escolas de Educação Básica, assumindo, muitas vezes o papel de currículo, interferindo no cotidiano escolar através do planejamento, seleção de conteúdos e escolhas metodológicas, conforme afirma Frison et al. (2009).

No campo acadêmico, Zambon e Terrazzan (2013) constataram em seus estudos uma crescente preocupação de pesquisadores com a temática do livro didático nos últimos anos, em sua maioria voltados aos conteúdos dos LD, o que se justifica, em

1 Mais informações no site: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

parte, pela consolidação e pelo crescimento do PNLD nas últimas décadas. Quanto ao processo de escolha dos LD, apuraram uma forte influência exercida pelas editoras do que propriamente por orientações do FNDE, quanto os momentos de escolha, destacam que geralmente são através de encontros breves durante o intervalo das aulas, no qual os professores costumam tomar suas decisões acerca da seleção dos livros, sem discussões aprofundadas sobre o papel deste recurso nas escolas.

Para Rosa (2018) o LD se constitui em um elemento regulador das questões curriculares por ser o material didático mais utilizado no Brasil. Destacando que na área de ciências o panorama é mais complexo, pois a mesma foi concebida para a educação escolar como uma “tentativa” de integração curricular de diversas disciplinas de referência (como a Biologia, Física, Química, Geociências e Astronomia) cujo formato é legitimado pela finalidade social deste conhecimento, sendo necessário reflexão por parte dos docentes relacionados a qual Ciência querem ensinar e quais seriam as formas de fazê-lo.

Embora destaquem que o LD seja uma forma dos governos controlarem o que, como e de que forma se ensinam os conteúdos em uma disciplina escolar Martins, Sales e Souza (2009), enfatizam que é no LD que muitos professores e alunos encontram suporte para os processos pedagógicos. Já Martins e Garcia (2017) definem em suas pesquisas o LD como um material que seleciona e organiza os saberes de determinada área do conhecimento, visando atender às necessidades educacionais.

Rudek, Kierepka e Güllich (2015), constataram o LD tem se tornado orientador pedagógico do processo escolar, sendo para uma grande parcela de professores o principal instrumento de trabalho e utilizado como fonte de textos, ilustrações, atividades, e desenvolvido quase integralmente na sequência original.

Chimieski e Quadrado (2018), destacam que o LD é um dos representantes mais marcantes da cultura escolar pois está em quase todas as salas de aula do país, sendo utilizado de distintas maneiras: auxiliado os professores no planejamento de suas aulas; fonte de pesquisa sobre os temas abordados, norteador do nível de aprofundamento das discussões do conteúdo e para sanar as dúvidas dos estudantes na sala de aula. Desta forma o LD possui uma grande influência na sequência dos conteúdos a serem trabalhados e no grau de aprofundamento que este deve ter em cada série de ensino. Esta última afirmativa corrobora com as ideias de “instrumento

principal que orienta os conteúdos que devem ser desenvolvidos, a sequência Frison et al., (2009).

Outro grande influenciador dos currículos escolares são os Planos de Estudos, os quais são documentos organizados em consonância com diretrizes balizadoras da educação em nível nacional e estadual que possuem a função de organizar e sistematizar os saberes a serem desenvolvidos ao longo de um determinado período, para Menegolla e Sant'Anna (2014) estes documentos servirão de base para todo o processo educativo da escola, constituindo-se como a operacionalização das normativas de instancias superiores os quais contemplam a identidade e os objetivos definidos para uma realidade específica a qual se pretende trabalhar.

Assim, o planejamento em nível escolar, concretizado em forma de planos de estudos, PPP e Regimentos Escolares constitui-se em uma ação importante, segundo Menegolla e Sant'Anna (2014), na qual se estabelecem metas, objetivos e estratégias específicas de aprendizagem destinadas a um público específico no qual se trabalha, Roldão (1999) corrobora com estas ideias e enfatiza que a escola, em suas ações necessita proceder análise das situações específicas de sua realidade, redefinindo, hierarquizando, priorizando objetivos, adaptando, estabelecendo níveis a fim de que o aluno seja o ponto principal para a regulação do currículo escolar.

Segundo Mariani e Sepel (2019) os planos de estudos ou planos curriculares fazem parte dos regimentos escolares que definem a organização legal da escola, são organizados pelas próprias intuições podendo ter diferentes formatos, metodologias e abordagens, convergindo com os PPPs que norteiam a escola. Servem de base para as práticas docentes e garantem, de certa maneira uma sequência de trabalho que deve ser implementada ao logo dos anos de escolarização.

Para Vasconcellos (2014), o planejamento curricular deve se constituir através de um processo contínuo que expresse escolhas e tomada de decisões conscientes, elaborados a partir de um diálogo com as orientações dadas em outras esferas, mas tendo em vista a realidade concreta em que se encontra, fazendo opções e compromissos.

Vasconcellos (2014) enfatiza ainda que o docente deve estar atento não somente a vencer seus Planos de Estudos ou grades curriculares, mas em tornar o conhecimento compreensível e significativo para o aluno, de forma a planejar situações de

aprendizagem voltadas para a realidade e as necessidades do educando, utilizando para tanto metodologias participativas e ativas que envolvam os alunos. Através do conhecimento da realidade o docente poderá desenvolver um trabalho pautado nos objetivos da escola, voltados para o desenvolvimento do sujeito e da coletividade.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam também o papel de protagonismo dos professores como seres ativos, criativos, inovadores membros de equipes que planejam e desenvolvem as propostas de inovações curriculares, transpondo determinações de sistemas federais, estaduais e municipais para a sua realidade escolar, necessitando para isso suporte de formação continuada, situações participativas e coletivas de construção de novas propostas a serem implementadas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa desenvolve-se através de uma abordagem qualitativa onde segundo Yin (2016), envolve primeiramente estudar o significado das vidas das pessoas nas condições em que realmente vivem, onde os significados são mantidos pelos pesquisadores. O público constitui-se por nove docentes pertencentes a Rede Municipal de Ensino de Santiago-RS, atuantes em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, participantes do Programa de Formação Continuada: O Ensino de Ciências nos Anos Iniciais a partir da BNCC, promovido pela Universidade Federal de Santa Maria através do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências- Química da Vida e Saúde em parceria com a Prefeitura Municipal de Santiago através da Secretaria Municipal de Educação, durante o segundo semestre de 2017.

A atividade mobilizadora que desencadeou a produção de dados deste artigo foi dinamizada no Encontro 5 (E5) do Programa de Formação. Na ocasião foi solicitado que os docentes distribuíssem os Objetos do Conhecimento apresentados pela BNCC para a área de Ciências da Natureza, nos anos iniciais, dentro das referidas Unidades Temáticas pelos cinco anos escolares, seguindo suas impressões acerca de sua complexidade. Desta forma, o grupo recebeu primeiramente os Objetos do Conhecimento referentes a Unidade Temática Matéria e Energia, realizaram a análise, dialogaram e realizaram a distribuição, em seguida os Objetos da Unidade Temática Vida e Evolução e por último da Unidade Temática Terra e Universo.

Os referidos dados foram analisados e categorizados dentro da proposta de

Análise de Conteúdo de Bardin (2010), onde as categorias são vistas como rubricas ou classes que agrupam determinados elementos reunindo características comuns. Para o autor, durante o processo de escolha de categorias adotam-se os critérios semântico (temas), sintático (verbos, adjetivos e pronomes), léxico (sentido e significado das palavras – antônimo ou sinônimo) e expressivo (variações na linguagem e na escrita).

A partir da coleta, desenvolvemos uma análise comparativa onde os dados foram confrontados com três esferas influenciadoras do currículo, a BNCC (2017), os Planos de Estudos da rede municipal de ensino de Santiago e as Coleções de Livro Didático adotadas pelos docentes na área de Ciências nos anos iniciais, a seguir descrevemos algumas características pontuais sobre cada material.

i) BNCC- Realizamos uma síntese dos trinta e quatro Objetos do Conhecimento distribuídos nas três unidades temáticas ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme exposto no quadro 1.

Quadro 1 - Objetos do Conhecimento da BNCC

Objetos do Conhecimento	Matéria e Energia	Vida e Evolução	Terra e Universo
1º ano	Características dos materiais;	Corpo humano; Respeito à diversidade;	Escalas de tempo;
2º ano	Propriedades e usos dos materiais; Prevenção de acidentes domésticos;	Seres vivos no ambiente; Plantas;	Movimento aparente do Sol no céu; Sol como fonte de luz e calor;
3º ano	Produção de som; Efeitos da luz nos materiais; Saúde auditiva e visual;	Características e desenvolvimento dos animais;	Características da Terra; Observação do Céu; Usos do solo;
4º ano	Misturas; Transformações reversíveis e não reversíveis;	Cadeias alimentares simples; Microorganismos	Pontos cardeais; Calendários, fenômenos cíclicos e cultura;
5º ano	Propriedades físicas dos materiais; Ciclo hidrológico; Consumo consciente; Reciclagem;	Nutrição do organismo; Hábitos alimentares; Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório;	Constelações e mapas celestes; Movimentos de rotação da Terra; Periodicidade das fases da Lua; Instrumentos óticos;

Fonte: Dados da BNCC, (BRASIL, 2017)

ii) Planos de Estudos: ao todo foram analisados sete documentos das escolas municipais de Santiago, nas quais os participantes da pesquisa ministravam aulas. Cabe ressaltar que todos eram muito parecidos pois derivam de um plano mestre elaborado pelos docentes e formatado pela Secretaria Municipal de Educação, assim elaboramos o Quadro 2 que apresenta uma síntese dos mesmos.

Quadro 2 – Síntese dos Planos de Estudos da rede municipal de ensino de Santiago-RS

Ano escolar	Conteúdos da área de Ciências da Natureza
1º	Características dos animais; Água- Consumo e importância; Separação do Lixo seco e orgânico; Hábitos alimentares saudáveis;
2º	Limpeza do meio ambiente; Desperdícios de energia elétrica, lixo, materiais; Classificação e reciclagem do lixo; Plantas: importância e partes; Animais: domésticos, selvagens, úteis, nocivos, vertebrados e invertebrados; Partes do corpo humano e órgãos dos sentidos; Hábitos de higiene; Alimentos como fonte de energia; Água para o ser humano; Efeitos nocivos de substâncias: álcool, veneno, drogas...
3º	Animais vertebrados e invertebrados; Plantas: partes e importância para o meio ambiente; Utilização da água de forma consciente; Separação do lixo e coleta seletiva; Hábitos de higiene e saúde física e mental; Saúde: alimentação e higiene;
4º	Alimentos saudáveis; Nutrição e higiene; Realidade ambiental do município;
5º	Ar- importância para a vida (doenças e poluição); Camadas e funções da atmosfera; Gases que compõe o ar, pressão e altitude; Massas de ar: propriedades, o vento e sua formação; Estações meteorológicas e sua importância; Efeito estufa: origem e consequência; Importância da água, transformações físicas, estados e fórmula; Ciclo da água na natureza; Etapas de purificação da água; Saneamento básico: importância para a população; Solo: composição, formação, classificação, componentes, cultivo e modificação; Poluição: lixo domiciliar, hospitalar, eletrônico e industrial; Recursos hídricos e sua utilidade para o solo; Riquezas minerais;

Fonte: Planos de Estudos- Secretaria de Educação de Santiago- RS- 2017.

iii) Livros didáticos – foram analisadas quatro coleções Livros Didáticos (Brasileira, Aprender Juntos, Girassol e Porta Aberta), indicados pelos docentes participantes da pesquisa como livros utilizados em suas aulas, distribuídos através do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD- 2016, as características das coleções estão expostas no Quadro 3.

Quadro 3: Coleções de Livros Didáticos analisadas

	Coleção	PNLD	Áreas:	Autores	Editora
1	Aprender Juntos	2016- Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Ciências da Natureza	Cristiane Motta Fabíola Bovo Mendonça	Edições SM
2	Brasileira	2016- Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Ciências da Natureza	Carolina Reuter Carmargo Sonia Bonduki	IBEP
3	Porta Aberta	2016- Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Ciências Humanas e da Natureza	Denise Mendes Mônica Jakievicius Roberto Giansanti	FTD
4	Novo Girassol- Escola do Campo	2016- Anos Iniciais do Ensino Fundamental- Escolas do Campo	Matemática e Ciências	José Roberto Bonjoro Regina Azenha Tânia Gusmão	FDT

Fonte: Dados do Guia PNLD 2016 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Guia PNLD Campo 2016 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Organizamos os resultados em três seções, a primeira apresenta as hipóteses de distribuição dos Objetos do Conhecimento através de uma análise comparativa com o conteúdo da BNCC (BRASIL, 2017). Na segunda seção comparamos as hipóteses com os Planos de Estudos em vigência durante o período da pesquisa e por fim, na terceira seção comparamos as hipóteses com as coleções didáticas adotadas

pelos docentes na área de Ciências da Natureza.

i)As hipóteses docentes e a BNCC

A Figura 1, apresenta a organização coletiva proposta pelo grupo de docentes em relação aos 34 objetos do conhecimento apresentados pela BNCC para a área de Ciências da Natureza nos Anos Iniciais.

UNIDADES TEMÁTICAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
MATÉRIA E ENERGIA	<ul style="list-style-type: none">• Produção de som• Consumo consciente	<ul style="list-style-type: none">• Características das matérias• Reciclagem	<ul style="list-style-type: none">• Ciclo hidrológico• Propriedades e usos das matérias	<ul style="list-style-type: none">• Efeitos da luz nos materiais• Saúde auditiva e visual	<ul style="list-style-type: none">• Misturas• Propriedades físicas dos materiais• Transformações reversíveis e não reversíveis
VIDA E EVOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none">• Recicla a diversidade• Hábitos alimentares	<ul style="list-style-type: none">• Prevenção de acidentes domésticos• Seres vivos no ambiente	<ul style="list-style-type: none">• Características de desenvolvimento dos animais• Plantas	<ul style="list-style-type: none">• Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório• Corpo Humano• Nutrição do organismo	<ul style="list-style-type: none">• Cadeias alimentares simples• Microorganismos
TERRA E UNIVERSO	<ul style="list-style-type: none">• Observação do Céu• O Sol como fonte de luz e calor	<ul style="list-style-type: none">• Instrumentos ópticos• Movimento do Sol no céu	<ul style="list-style-type: none">• Pontos Cardeais• Calendários, fenômenos físicos e culturais	<ul style="list-style-type: none">• Escalas de tempo• Periodicidade dos fenômenos da Lua	<ul style="list-style-type: none">• Dias da noite• Características da Terra• Movimento de rotação da Terra• Constelações e mapas celestes

Figura 1- Quadro organizado por docentes

Fonte: Dados da Pesquisa.

Percebemos inicialmente que os docentes realizaram uma distribuição quantitativa regular entre os três primeiros anos escolares, atribuindo a cada um seis Objetos do Conhecimento, já em relação ao 4º ano foram atribuídos sete Objetos do Conhecimento e ao 5º ano nove. Tal hipótese pode estar relacionada não ao nível de complexidade dos conteúdos, mas a quantidade deles, que geralmente é maior nos dois últimos períodos dos Anos Iniciais.

Após esta análise quantitativa inicial, realizamos uma análise comparativa entre a figura 1 e a distribuição expressa pela BNCC na sua terceira versão (BRASIL, 2017) (Quadro1), e as hipóteses coletivas dos docentes, conforme mostra o Quadro 4.

Quadro 4- Hipóteses com Objetos do Conhecimento aproximação com a BNCC:

Objetos do Conhecimento	Matéria e Energia	Vida e Evolução	Terra e Universo
1º ano	Características dos materiais;	Corpo humano; Respeito à diversidade;	Escalas de tempo;
2º ano	Propriedades e usos dos materiais; Prevenção de acidentes domésticos;	Seres vivos no ambiente; Plantas;	Movimento aparente do Sol no céu; Sol como fonte de luz e calor;
3º ano	Produção de som; Efeitos da luz nos materiais; Saúde auditiva e visual;	Características e desenvolvimento dos animais;	Características da Terra; Observação do Céu; Usos do solo;
4º ano	Misturas; Transformações reversíveis e não reversíveis;	Cadeias alimentares simples; Microrganismos;	Pontos cardeais; Calendários, fenômenos cíclicos e cultura;
5º ano	Propriedades físicas dos materiais; Ciclo hidrológico; Consumo consciente; Reciclagem;	Nutrição do organismo; Hábitos alimentares; Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório;	Constelações e mapas celestes; Movimentos de rotação da Terra; Periodicidade das fases da Lua; Instrumentos óticos;

Fonte: Dados da Pesquisa.

Legenda: Em destaque estão as hipóteses que convergem com a BNCC;

Percebemos, ao comparar este quadro organizado pelos docentes, que tivemos uma divergência entre o quadro elaborado a partir da BNCC (Quadro 1). No que se refere a UT de Matéria e Energia, o único Objeto do Conhecimento colocado no ano escolar correto foi o de Propriedades física dos materiais, no 5º ano, todos os demais Objetos do Conhecimento desta UT que são 11, foram alocados em outros anos escolares. Destacamos que o Objeto do Conhecimento Propriedades física dos materiais foi avaliado, em outro momento da pesquisa, pelos mesmos docentes como não constando no plano de ensino do 5º ano, sendo assim um item novo a ser trabalhado.

Na UT: Vida e Evolução obtivemos três Objetos do conhecimento alocados em anos escolares em conformidade com a BNCC, são eles: Respeito a diversidade (1º ano), Seres Vivos no Ambiente (2ºano) e Características e desenvolvimento dos ani-

mais (3º ano), os demais sete objetos do conhecimento foram dispostos em outros anos escolares de forma equivocada. Na UT Terra e Universo também obtivemos dois acertos, sob os Objetos de Conhecimento Movimentação de rotação da Terra e Constelações e mapas celestes no 5º ano. Os demais nove objetos do conhecimento foram distribuídos em anos escolares que não condizem com a organização da BNCC.

Obtivemos um índice de 17, 65% de compatibilidade entre as hipóteses dos docentes perante o arranjo apresentado pela BNCC. Para Carvalho (2017), o documento “Base Nacional Comum Curricular” ampliou o entendimento do conteúdo escolar e de como ensiná-lo desenvolvendo o projeto de renovação e aprimoramento do ensino básico através da definição, para cada uma das disciplinas escolares, dos eixos de aprendizagem, dos objetivos específicos e das unidades de conhecimento. Porém, pela distribuição realizada pelos docentes percebemos que é necessário um trabalho de estudo e compreensão dos conhecimentos a serem abordados ao longo dos anos escolares.

Carvalho (2011) destaca que é importante o desenvolvimento de programas de formação continuada na área de ciências, tendo em vista os constantes avanços científicos, as reformas curriculares e as questões propostas pelos alunos que também evoluem ao longo dos anos. Desta maneira, os professores precisam de estudos mais aprofundados a fim de realmente conhecerem os objetos do conhecimento propostos pela BNCC, bem como seu grau de profundidade e contextualização, buscando tornar o conhecimento instigante, aplicável e transformador para o aluno.

Destacamos aqui novamente algumas as críticas de Piccinini e Andrade (2018) tecidas quanto ao conteudismo e o engessamento curricular apresentado pela BNCC, a qual não apresenta propostas de aprendizagem a partir de situações problemas e sim através de habilidades a serem desenvolvidas.

ii) As hipóteses docentes e os Planos de Estudos

Passamos então a comparar as hipóteses do grupo com os planos de estudos implementados na rede municipal de ensino, os resultados estão apresentados no quadro 5.

Quadro 5- Hipóteses com Objetos do Conhecimento aproximação com planos de estudos;

Objetos do Conhecimento	Matéria e Energia	Vida e Evolução	Terra e Universo
1º ano	Produção de som; Cosumo consciente;	Respeito diversidade; Hábitos alimentares;	Observação do Céu; O Sol como fonte de luz e calor;
2º ano	Características dos materiais; Reciclagem;	Prevenção de acidentes domésticos; Seres vivos no ambiente;	Instrumentos óticos; Movimento aparente do Sol no Céu
3º ano	Ciclo hidrológico; Propriedades e usos dos materiais;	Características e desenvolvimento dos animais; Plantas;	Pontos cardeais; Calendários, fenômenos cíclicos e cultura
4º ano	Efeitos da luz nos materiais; Saúde auditiva e visual;	Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório; Corpo humano; Nutrição do organismo;	Escalas de tempo; Periodicidade das fases da Lua.
5º ano	Misturas; Propriedades físicas dos materiais; Transformações reversíveis e não reversíveis;	Cadeias alimentares simples; Microrganismos;	Usos do solo; Características da Terra; Movimento de rotação da Terra; Constelações e mapas;

Fonte: Dados da Pesquisa.

Legenda: Em destaque estão as hipóteses congruentes com os Planos de Estudos;

Percebemos pelos itens em destaque que as hipóteses levantadas pelos docentes se assemelham em 29,41% com os Planos de Estudos em vigência, na UT Maté-

ria e Energia ocorreram três objetos do conhecimento compatíveis com a distribuição dos Planos de Estudos, na UT Vida e Evolução seis objetos do Conhecimento e na UT Terra e Universo apenas um. Segundo Menegolla e Sant'anna (2014) estes planos sustentam e direcionam a prática pedagógica ao longo dos anos, deixando assim marcas em suas práticas.

Ao confrontarmos a relação de conteúdos propostos pelos Planos de Estudos da rede municipal de ensino, percebemos uma certa similaridade entre os temas abordados, parcialmente da UT Matéria e Energia, quase totalmente na UT Vida e Evolução e raramente na UT Terra e Universo. Porém estes conhecimentos estão alocados em outros anos escolares e não temos a dimensão de sua abordagem, já que os Planos de Estudos não especificam as habilidades que devem ser desenvolvidas a partir deles.

Constatamos assim, um baixo índice de congruência entre o resultado da atividade mobilizadora e o arranjo dos Planos de Estudos aplicados pelos docentes. Tal situação sinaliza para a necessidade de estudos e conhecimento sobre as áreas específicas que são exploradas nos anos iniciais (CARVALHO, 2017) além da reformulação dos Planos de Estudos da Rede Municipal de Ensino incorporando os Objetos do Conhecimento propostos pela BNCC, juntamente com a realidade regional e local.

É importante que o processo de reformulação dos Planos de Estudos e dos demais documentos que compõe o currículo das escolas seja realizado de forma participativa como desta Gandin (2009), considerando a realidade, missão e os objetivos delineados na coletividade para a instituição e para os alunos, através de encontros, estudos, debates que primem pela busca da qualidade.

iv) As hipóteses docentes e os Livros Didáticos

Investigamos então as hipóteses levantadas pelos docentes com as coleções de LD indicadas por eles como sendo utilizadas em sala de aula, durante o período da pesquisa, e distribuídos através do PNLD 2016. Ao todo analisamos quatro coleções (Quadro 2), sendo três destinadas a escolas urbanas e uma destinada a escola do campo. Os dados estão apresentados no Quadro 6.

Quadro 6- Hipóteses com Objetos do Conhecimento aproximação com Livros

Didáticos;

Objetos do Conhecimento	Matéria e Energia	Vida e Evolução	Terra e Universo
1º ano ¹	Produção de som; Consumo consciente;	Respeito à diversidade; Hábitos alimentares;	Observação do Céu; O Sol como fonte de luz e calor;
2º ano	Características dos materiais; Reciclagem;	Prevenção de acidentes domésticos; Seres vivos no ambiente;	Instrumentos óticos; Movimento aparente do Sol no Céu;
3º ano	Ciclo hidrológico; Propriedades e usos dos materiais;	Características e desenvolvimento dos animais; Plantas;	Pontos cardeais; Calendários, fenômenos cíclicos e cultura
4º ano	Efeitos da luz nos materiais; Saúde auditiva e visual;	Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório; Corpo humano; Nutrição do organismo;	Escalas de tempo; Periodicidade das fases da Lua.
5º ano	Misturas; Propriedades físicas dos materiais; Transformações reversíveis e não reversíveis;	Cadeias alimentares simples; Microrganismos;	Usos do solo; Características da Terra; Movimento de rotação da Terra; Constelações e mapas;

Fonte: Dados da Pesquisa.

Legenda: Em destaque estão as hipóteses congruentes com as coleções de Livros Didáticos;

Nesta análise comparativa constatamos 71,43% de semelhança entre as hipóteses lançadas pelos docentes na atividade mobilizadora com os livros didáticos que são utilizados em sala de aula (considerando o total de 28 Objetos do Conhecimento do 2º,3º,4º e 5º ano), destacado a influência que este recurso didático tem na forma de organização e distribuição dos conteúdos escolares a serem desenvolvidos em sala de aula.

1 Não realizamos a comparação dos LD com o resultado da atividade mobilizadora no 1 ano, pois apenas uma escola (Escola do Campo) havia recebido material na área de Ciências da Natureza para esta etapa escolar.

Para Rosa (2018), é preciso que assumir que o LD é o principal orientador das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores, sendo um produto cultural cujos saberes e propostas são guiados por certa concepção de currículo, muitas vezes implícita na visão de autores das coleções, editoras, governos etc, e sua influência na determinação do que ensinar é evidente. No momento em que o docente realiza a escolha por determinado LD, de certa forma também realiza uma opção por determinada concepção do conteúdo, metodologia, além de determinadas visões de professor, de aluno, de escola, de Ciências e de currículo.

Boton (2014), apurou que a maioria dos docentes dos anos iniciais como utilizam o LD como fonte de pesquisa para o planejamento de suas aulas, além de sites da internet e outras bibliografias. Quanto a utilização em sala de aula, os dados apontam que a maioria dos docentes participantes da pesquisa exploram aspectos como: leitura e interpretação textual, fonte de pesquisa, exercícios, experimentos e imagens. Ainda apuraram que há pouco conhecimento por parte dos docentes quanto ao PNLD em geral, seu funcionamento e elaboração de Guias, com vistas a uma melhor utilização do mesmo por parte das escolas.

Fica claro é que o LD tem até hoje um papel central na formação do currículo e, segundo Lopes (2007), historicamente este se consagrou como a forma mais eficiente de apresentar uma proposta curricular aos professores e alunos. Ele apresenta a transposição das normatizações dentro de uma lógica de seus autores, o que nem sempre é a mais apropriada as múltiplas realidades que vivenciamos em nossas escolas.

É necessário que os docentes se apropriem do conteúdo das normatizações curriculares, que desenvolvam as habilidades de “saber- saber” e “saber-fazer” , Carvalho (2011), para que eles próprios consigam selecionar os conteúdos mais adequados, dentro de uma proposta que proporcione uma visão atual da ciência sendo acessível e interessante aos alunos.

Rosa (2018) enfatiza a necessidade de momentos de formação continuada para docentes voltados a reflexão e trabalho acerca das questões curriculares referentes aos livros didáticos, sua vinculação com as orientações oficiais e análise crítica, a fim de que ele seja escolhido e utilizado de forma consciente e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscamos investigar a disposição de objetos do conhecimento proposta por docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma atividade mobilizadora desenvolvida no Programa de Formação Continuada: O Ensino de Ciências nos Anos Iniciais a partir da BNCC, verificando quais as possíveis influências no processo de escolha. Dentre as influências percebemos um índice de 71,43% compatível com os livros didáticos utilizados pelos docentes, 29,41% compatível com os Planos de Estudos da rede municipal de ensino e apenas 17,65% de semelhança com o arranjo previsto pela BNCC. Assim constatamos a forte influência exercida pelos LD, na proposta de organização curricular, influenciando diretamente na organização estabelecida pelos docentes.

Os dados apontam para a necessidade de estudos e apropriação por parte do corpo docente a fim de que tenham conhecimento e avaliação crítica para reorganizarem suas propostas curriculares desde seus PPPs até os Planos de Estudos a fim de que estejam alinhados com os novos conteúdos mínimos a serem implementados a partir dos próximos anos letivos.

Em relação aos LD e sua influência nos arranjos curriculares, percebemos que esta prática se perpetua ao longo dos tempos pois o LD ainda é um dos materiais mais presentes na realidade de todas as sala de aula e de fácil acesso tanto ao aluno quanto ao professor, necessitando assim , pelas marcas impressas nas práticas cotidianas de um momento e uma dedicação especial dos docentes no momento de sua escolha, permitindo que seja realizado uma análise quanto aos conteúdos, metodologias e teorias implícitas das coleções.

Este estudo não esgotou a abordagem nesta temática, as reorganizações curriculares ainda estão sendo estudadas e planejadas nas escolas do país, há muitas possibilidades de estudos quanto aos impactos desta nova política pública no ensino brasileiro, que poderão auxiliar no monitoramento e desenvolvimento de novas normatizações.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular- 1ª versão**. 2015. Brasília. Distrito Federal. Disponível em: < <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em: 14 de jul de 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular-2ª versão**. 2016. Brasília. Distrito Federal. Disponível em: < <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em: 14 de ago de 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. Distrito Federal. 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 13 de julho de 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. DF, em 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 12 junho 2018.

BONJORNO, J. R. et al. **Coleção Novo Girassol: saberes e fazes do campo- Matemática e Ciências**. São Paulo: FTD, 2014.

BOTON, J. **O processo de Escolha do Livro Didático: a evolução do PNLD e seus efeitos no ensino de ciências**. 2014. 95p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

CAMARGO, C. R.; BONDUKI, S. **Coleção Brasileira- Ciências**. 3ed. São Paulo: IBEP, 2014.

CARVALHO, A. M. P. de e GIL-PÉREZ, D. (org), **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, A. M. P. de (org.) **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas do cotidiano**. 2. ed. –São Paulo, SP: Cengage, 2017.

CASSAB, M.; MARTINS, I. **Significações de professores de ciências a respeito do livro didático. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 1-28, 2008.

CHIMIESKI, T. G. QUADRADO, R. P. A Utilização do Livro Didático de Ciências na Prática Escolar – **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. v.04, ed. especial, fev, 2018.

COMPIANI, M. Comparações entre a BNCC atual e a versão da consulta ampla, item Ciências da Natureza. **Ciências em Foco**, v.11, n.1, p.91-106, 2018.

FRISON, M.D.et al. Livro Didático como instrumento de apoio para a construção de propostas de ensino de Ciências Naturais. **Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências**, n 7, Florianópolis, 2009.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GRAMOWSKI, V. B.; DELIZOICOV, N. C. e MAESTRELLI, S. R. P. O PNLD e os Guias dos Livros Didáticos de Ciências (1999 - 2014): Uma Análise Possível. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** Belo Horizonte, vol.19, e2571. Julho, 2017.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. E. C. de C.; MAUÉS, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. **Pesquisa em Educação em Ciências**, v.8, n.2, dez., 2006.

LOPES, A.C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007

LONGHINI, M. D. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 2, p.241-253, 2008.

MARIANI, V.C.P e SEPEL, L.M.N. Olhares docentes: caracterização do Ensino de Ciências em uma rede municipal de ensino perante a BNCC. **RBECM**. Passo Fundo-RS. **(NO PRELO)**.

MARTINS, A. A.; GARCIA, N. M. D. Livros didáticos: elementos da cultura escolar, produtos culturais e mercadorias. In: GARCIA, N. M. D. (Org). **O livro didático de Física e de Ciências em foco:dez anos de pesquisa**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2017.

MARTINS, E. F.; SALES, N. A. O.; SOUZA, C.A. O Estado, o mercado editorial e o professor no processo de seleção dos livros didáticos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 42, p. 11-26, 2009.

MENDES, Denise; JAKIEVICIUS, Mônica e GIANSAANTI, Roberto. **Coleção Porta Aberta- Ciências Humanas e da Natureza**. 1 ed. São Pulo: FDT, 2014.

MENEGOLLA, M.; SANT`ANNA, I. M. **Por que Planejar? Como Planejar?** 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOTTA, C.; MENDONÇA, F. B. **Coleção Aprender Juntos-Ciências**. 4ª ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

PICCININI, C. L. & ANDRADE, M. C. P. O ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular, mudanças, disputas e ofensiva liberal conservadora. REnBio- **Revista de Ensino de Biologia da SEEnBio**, 11(2):34-50, 2018.

RAMOS, L. B. da C.; ROSA, P. R. da S. O ensino de ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.13,

n.3, p.299-331, 2008.

ROSA, M. D`A. O livro didático, o currículo e a atividade dos professores de Ciências do Ensino Fundamental. **Revista Insignare Scientia**. vol. 1, n .1. Jan./Abr, 2018.

ROLDÃO, M. do C. **Os professores e a Gestão do Currículo**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

RUDEK, K.M. KIEREPKA, J. S. N. GÜLLICH, R. I. da C. O Livro Didático e a Prática dos Professores de Ciências: Formação e Docência. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**. vol. 5, n. 2. jul./dez, 2015.

SANTOS, W. L. P. dos. CARNEIRO, M. H. da S. Livro Didático de Ciências: Fonte de Informação ou Apostila de Exercícios? **CONTEXTO e EDUCAÇÃO**: Editora Unijuí, Ano 21, nº 76. Jul./Dez, 2006.

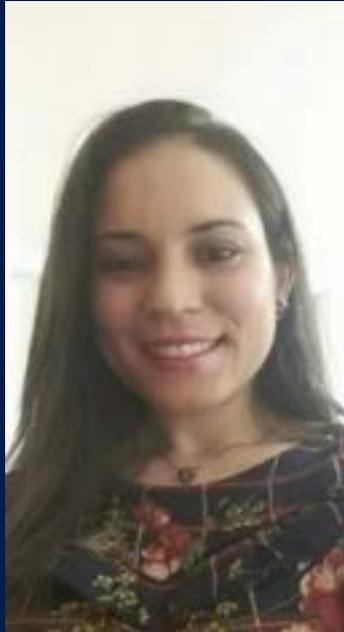
VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**- elementos metodológicos para elaboração e realização, 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

YIN, Robert K. **Pesquisa Quantitativa do Início ao Fim**. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dieceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAMBON, L. B.; TERRAZZAN E. A. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 585-602, maio/ago, 2013.

SOBRE OS ORGANIZADORES

MICHELI BORDOLI AMESTOY



Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora e Mestre em Educação em Ciências (UFSM). Pós-doutoranda em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS/UFSM).

IVANIO FOLMER



Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PP-GGEO/UFSM (2018). Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022.

GABRIELLA ELDERETI MACHADO



É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

ARCO
EDITORES



www.arcoeditores.com



contacto@arcoeditores.com



[@arcoeditores](https://www.instagram.com/arcoeditores)



[arcoeditores](https://www.facebook.com/arcoeditores)

ISBN: 978-65-00-15431-3

ARCO



9 786500 154313