

EDUCAÇÃO E NOVOS CONTEXTOS: UM OLHAR A PARTIR DA BNCC

JÉFERSON LUÍS DE AZEREDO | MIRYAN CRUZ DEBIASI
ORGANIZADORES



FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca Universitária
Centro Universitário Barriga Verde – Unibave
Bibliotecária: Eliane Fernandes CRB14/1471

E 21

Educação e novos contextos [recurso eletrônico]: um olhar a partir da BNCC /
Organizadores; Jéferson Luís de Azeredo; Miryan Cruz Debiasi _
Orleans, (SC): UNIBAVE, 2021

Inclui: Bibliografia

ISBN: 978-65-87961-06-4

Formato: (PDF)

Modo de acesso: <http://periodicos.unibave.net>

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Formação integral. 3. Ensino e
Aprendizagem. I. Azeredo, Jéferson Luís de. II. Debiasi, Miryan.
III. Título.

CDD: 370.7

SUMÁRIO

Apresentação.....	5
1. O ensino de português dos Parâmetros Curriculares Nacionais à Base Nacional Comum Curricular.....	6
Introdução.....	6
Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.....	10
A Base Nacional Comum Curricular.....	15
Considerações finais.....	20
Referências.....	21
<i>Carlos Arcângelo Schlickmann</i>	
<i>Angela Cristina Di Palma Back</i>	
2. Língua Inglesa como componente curricular na BNCC: reflexões propositivas.....	22
Introdução.....	22
A Língua Inglesa na BNCC – conceitos novos ou revistos?.....	23
A Língua Inglesa em documentos oficiais norteadores.....	25
Considerações finais.....	31
Referências.....	32
<i>Richard da Silva</i>	
<i>Richarles Souza de Carvalho</i>	
3. A Matemática na Base Nacional Comum Curricular – uma apresentação crítica.....	35
Introdução.....	35
A área de conhecimento “Matemática” e sua componente curricular “Matemática” na BNCC.....	36
Considerações finais.....	53
Referências.....	54
<i>Iuri Kieslarck Spacek</i>	
<i>Ademir Damazio</i>	
4. Educação Física e BNCC: impasses e possibilidades.....	57
Introdução.....	57
A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular.....	59
Considerações finais.....	73
Referências.....	75
<i>Isabela Natal Milak</i>	
<i>Jhenifer de Almeida Bernardo</i>	
5. A Geografia no Currículo Catarinense e a perspectiva pós crítica: uma prática possível?.....	78
Introdução.....	78
A Geografia da diferença.....	80
Considerações finais.....	88
Referências.....	89
<i>Kalina Salaib Springer</i>	

SUMÁRIO

6. Pela construção do debate essencial: reflexões sobre a BNCC de ciências diante de um problema mal equacionado.....93

Introdução.....	93
Sobre as proposições pedagógicas da BNCC e seus reflexos para o ensino de ciências.....	95
Argumentos contrários ao currículo comum.....	100
Considerações finais.....	108
Referências.....	110

João Vicente Alfaya dos Santos

Larissa Zancan Rodrigues

7. O lugar do ensino da arte na nova BNCC: experiências de formação.....115

Introdução.....	115
Tempos de conquistas.....	116
E a história mostra os caminhos percorridos.....	121
Caminhando pelas margens.....	124
Referências.....	129

Aurélia Regina de Souza Honorato

Silemar Maria de Medeiros da Silva

8. O Ensino Religioso, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as Ciências da Religião: a cidadania de um componente curricular.....131

Introdução.....	131
Breve panorama histórico de idas e vindas do Ensino Religioso no Brasil.....	131
A importância da inclusão do componente curricular Ensino Religioso na BNCC.....	134
Ensino Religioso como pensamento de construção de uma nova cultura dos direitos humanos.....	136
A BNCC e o Ensino Religioso à luz do pensamento descolonial e da interculturalidade crítica.....	139
O Ensino Religioso, a BNCC, os Currículos Referenciais e as Ciências da Religião.....	146
Considerações finais.....	152
Referências.....	153

Jéferson Luís de Azeredo

Maria Cristina Caetano

Paulo Agostinho Nogueira Baptista

9. O que não se apresenta: fundamentos pedagógicos da BNCC.....159

Introdução.....	159
BNCC: Construção por consenso?.....	160
Os “fundamentos” pedagógicos da BNCC.....	165
Considerações finais.....	169
Referências.....	169

Miryan Cruz Debiasi

Rafael Rodrigo Mueller

APRESENTAÇÃO

Diante de um cenário em constante mudança, cabe, em paralelo, um renovado pensamento que se apresenta atualizado e problematizado. A tarefa de organizar um livro para tal finalidade é de grande responsabilidade, mas, com um grupo seletivo de pesquisadores, isto foi possível aqui, e eis que conseguimos oferecer diversos textos que servem a todos, como uma fonte confiável devido a seriedade da pesquisa que nossos autores se propuseram.

Diante das políticas públicas referentes à educação no Brasil, que buscam contribuir na garantia dos direitos básicos humanos, a política educacional, pelo processo de indução e instrumentalização de melhoria do ensino e da aprendizagem é legitimada pelos referenciais legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, bem como por documentos orientadores como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Estes documentos fazem parte de um conjunto de políticas que incidem diretamente no processo educativo e formativo das pessoas, sendo a escola um de seus lócus de realização (formação).

Nossa provocação enquanto organizadores, ao grupo de autores convidados, intentou a uma construção que, a partir da premissa de nos mantermos atentos as maiores e atuais mudanças na educação desde a publicação da BNCC, em circulação desde 2017, é oferecer uma síntese reflexiva do que realmente está sendo proposto como “novo”, e também fazer algumas provocações sobre elementos ainda pouco evidenciados pelo documento.

Lançamos o desafio, trazer a todos os leitores deste livro, capítulos das diversas áreas que compõe a BNCC, o que realmente podemos dizer de novidadeiro à educação, bem como algumas provocações que ainda merecem nossa atenção.



O ensino de português dos Parâmetros Curriculares Nacionais à Base Nacional Comum Curricular.

Carlos Arcângelo Schlickmann
Angela Cristina Di Palma Back

INTRODUÇÃO

O ensino de Português no Brasil, enquanto disciplina curricular, data de 1756¹, momento histórico em que Marquês de Pombal, imperador de Portugal à época, obriga as colônias portuguesas a ensinarem a língua do império nas escolas que até então ensinavam latim, sob livre condução da Companhia de Jesus, instituição católica que cuidava da catequese e da educação também em Portugal. Como ainda não havia faculdades para a formação de professores, este papel foi desempenhado por engenheiros, advogados e outros profissionais com alguma formação. Sem nenhum conhecimento pedagógico, a opção foi se espelhar no modelo jesuítico, em que a ênfase era nos estudos gramaticais (com especial atenção à metalinguagem) e aos estudos da oratória. Por isso, Gramática e Retórica são as disciplinas bases deste início do ensino de português nas escolas. Soares (2002) usa o termo “filho-família” para designar o alunado da época: crianças com alto poder aquisitivo, a maioria com bom nível de letramento, pois tinham professores particulares, em sua maioria filhos de portugueses. O Brasil, nesta época, já amargava altos índices de analfabetismo em sua população mais carente.

Assim foi por mais de duzentos anos, com a disciplina tendo nomes diferentes em alguns momentos, como “Comunicação e Expressão” na época da ditadura militar. Poucas mudanças ocorreram neste período, sem alteração no foco do objeto de ensino e nos objetivos da disciplina, tendo a gramática normativa sempre como base e os estudos teóricos da metalinguagem como alicerce da aula.

Só em meados do século XX, com a democratização da educação brasileira (por volta de 1960) e com o advento das teorias linguísticas (a partir de 1980) é que este modelo, considerado um fracasso na formação de leitores e produtores de texto, começa a mudar. O Brasil já não é mais colônia de Portugal e muitos teóricos começam a divulgar os resultados de suas pesqui-

1. Esta data é aproximada. Há referenciais que a alteram em um ano ou mais. Mas é em meados desse século que a disciplina de Português ganha o status de disciplina curricular.

pesquisas acerca do ensino da língua. No entanto, embora já com professores formados nas áreas de Pedagogia e Letras², ainda não havia uma proposta definida de currículo para o ensino de Português, o que levou muitos a se aventurarem em propostas estaduais e em livros didáticos que não atendiam aos anseios de professores e estudantes nem obedeciam a orientações teóricas alguma, em parte porque estas não existiam nos órgãos federais de estado. O resultado é que os avanços nas discussões acerca da definição do objeto de ensino de língua portuguesa continuaram lentos e sem muitos avanços.

Talvez seja Britto (2002) quem melhor tenha caracterizado as principais preocupações da comunidade acadêmica com o ensino de Português, a que denominou de “grita generalizada”, tentando representar que os anseios por mudança também partiam dos pais, dos professores e dos próprios alunos. Para o autor, são quatro os grandes problemas a serem pensados no período de 1970 a 1980 e que caracterizam o ensino de português na época.

Do ponto de vista específico da área de Língua Portuguesa, verificou-se, a partir dos anos 70. Uma grita generalizada, inclusive dos setores conservadores, em decorrência da dificuldade cada vez maior dos alunos egressos do segundo grau de ler e escrever de forma correta, clara e bem articulada. Entretanto, até esse momento, nem haviam se fixado no Brasil os estudos linguísticos independentes da tradição normativa e filológica, nem se considerara um corpo coeso de reflexão sobre a finalidade e os conteúdos mesmos do ensino de português. (BRITTO, 2002, p.100-101).

Os estudos linguísticos a que se refere o autor começam a ganhar força no Brasil por volta de 1980, com a inserção de disciplinas ligadas aos estudos linguísticos no currículo dos cursos de Letras. Mas há que problemas Britto se referia? O que havia de errado na disciplina de Português já presente há tanto tempo na escola?

O primeiro deles é uma extrema valorização da norma padrão e de sua aplicação à escrita, com insistência nas regras de exceção pertencentes a esta norma ao invés de privilegiar as regularidades da língua. Ao valorizar-se a escrita, criam-se preconceitos contra as formas de oralidade. Estas, por sua

2. A primeira universidade para a formação de professores data de 1931.

vez, acabam sendo rotuladas de formas erradas, desvios do padrão. Para o autor, insistir na superioridade da norma padrão, entendida não como a que se fala, mas sim como a que se quer que se fale, e, em consequência, no seu uso privilegiado ou exclusivo, inclusive na escola, é uma forma perversa de exclusão. O autor aqui se refere a longas listas de regras de concordância, de regência, de colocação pronominal, de problemas ortográficos e outros mais que acabam sendo apenas memorizadas pelos alunos e não pensadas em situação de uso corrente.

Um segundo problema relaciona-se à prática de leitura e produção de textos, realizada de forma completamente descontextualizada, vista de forma isolada. A produção de texto (ou as chamadas aulas de redação) é desvinculada de práticas efetivas de leitura e escrita, com ênfase na produção dos textos escolarizados: narração, dissertação e descrição, principalmente. Geraldi (2000) afirma que esse tipo de produção textual acaba valorizando pseudotextos produzidos dentro de regras pré-estabelecidas. Não havia nem a leitura nem a escrita de textos que circulam socialmente e, quando muito, estes seriam apenas para a retomada de informações ou para a busca de erros de ortografia e norma.

Um terceiro problema é a falta de adequação à realidade da teoria gramatical³ (terminologia) apresentada, que se limita à frase, parte de um princípio normativo e não dá conta da diversidade de aspectos que envolvem uma língua. A gramática funciona como um manual com regras de bom uso da língua e dita essas normas para que sejam seguidas por aqueles que querem se expressar (escrever e falar) corretamente, segundo padrões pré-determinados pela linguagem escrita dos autores literários clássicos e pela tradição. A pergunta é para que se precisa saber fazer análise sintática no sentido restrito de classificar os termos essenciais, integrantes e acessórios.

Por fim, Britto (2002) aponta que havia uma falta de vínculo claro entre o estudo da metalinguagem e a prática efetiva de análise linguística.⁴ O que se via eram aplicações de exercícios mecânicos de repetição e identificação de fragmentos linguísticos. O professor “ensina”, o aluno “aprende” por meio da memorização e é aprovado, pois mostra que sabe. Quando muito, o uso do

3. A expressão “teoria gramatical” é uma referência ao ensino centrado na metalinguagem.

4. A expressão “análise linguística” foi criada por João Wanderley Geraldi, em 1980, para se referir a um estudo reflexivo da língua a partir de situações de uso. O livro “O texto na sala de aula” é o marco dessa proposta.

texto se limitava à retomada de aspectos gramaticais.

Em função desta abordagem, entre 1980 e 1990 muitas discussões foram realizadas nos meios universitários e a formação inicial de professores para a educação básica esteve sempre envolta de questionamentos e novas propostas que dessem, de fato, aos alunos, a possibilidade de se tornarem proficientes em leitura e escrita para que pudessem conviver de forma autônoma em seu meio social. A comunidade escolar cobrava das autoridades ligadas ao Ministério da Educação a organização de parâmetros para o ensino no Brasil, bem como de uma revisão das propostas veiculadas pelos livros didáticos da época, que além de erros conceituais e de diagramação, não atendiam àquilo que se propunha como ensino de língua que fosse ao mesmo tempo operacional e reflexivo.

Dentre tantos estudiosos, podemos dizer que coube a Geraldi (2000) a primeira proposta de fato aceitável para o ensino de língua. O autor propunha uma mudança de foco no objeto de ensino, passando da teoria gramatical, ou metalinguagem, para atividades com as práticas de linguagem, com foco nas práticas de leitura, produção de textos e análise linguística. Apesar de o autor não citar as práticas de oralidade, é possível entender, olhando para sua obra, que este entendia “leitura” como um ato que se faz com textos escritos e orais” e “produção de textos” também como escritos e orais. Estavam dados assim os primeiros passos para que mudanças nos currículos escolares acontecessem. E estas mudanças vieram, pela primeira vez, pelo menos nos documentos oficiais do Ministério da Educação.

As orientações curriculares do Ministério da Educação em nível nacional são bastante recentes. Apenas no final do século passado, mais precisamente em 1997⁵ é que vemos surgir o primeiro documento orientador nacional, denominado “Parâmetros Curriculares Nacionais^{6 e 7}”. Trouxe para o ensino de Português apontamentos importantes que mudam de forma significativa o objeto de ensino até aqui proposto. Décadas mais tarde, em 2017, um novo documento, conhecido como “Base Nacional Comum Curricular⁸” estimula a organização dos programas educacionais a partir de competências e habilidades em 60% do currículo, deixando que estados e municípios

5. O Plano Decenal da Educação para Todos afirmava a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

6. O primeiro documento se destina apenas às séries iniciais do ensino fundamental. Um ano mais tarde é que foi lançado o documento para as séries finais, denominadas de terceiros e quartos ciclos.

7. Usaremos a sigla PCN para caracterizar este documento.

8. A sigla BNCC será utilizada para se referir à Base Nacional Comum Curricular.

organizem suas propostas a partir da realidade local, preenchendo com 40% de conteúdos o plano anual. Aliás, vale salientar, nenhum dos dois documentos traz listas de conteúdo para o ensino, afirmando, inclusive, nos PCN (1998) que esta é uma tarefa do professor. Outro fator importante a se elucidar é que antes destas duas propostas se tornarem oficiais, o que tínhamos no Brasil eram propostas curriculares estaduais e municipais. Em Santa Catarina, por exemplo, no mesmo ano de lançamento dos PCN também se conheceu a “Proposta Curricular de Santa Catarina”.⁹

A partir destes apontamentos históricos podemos compreender melhor como estão caracterizadas as propostas de ensino de Português no Brasil. Entendemos, assim, ser importante pormenorizar os fundamentos destes dois documentos citados a fim de perceber seus (des)encontros. Passamos então, de forma sucinta, à descrição de cada um deles.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA

A proposta definida pelo Ministério da Educação para a Educação Básica era uma divisão das oito séries do ensino fundamental em quatro ciclos de ensino. Assim, as quatro primeiras séries corresponderiam ao primeiro e segundo ciclos e as demais séries aos terceiros e quartos ciclos. Esta ideia chegou a ser implementada em algumas escolas a época, mas acabou não prevalecendo, inclusive com a inserção de um ano a mais posteriormente, fazendo com que esta etapa da educação básica passasse a ser composta por nove anos.

Redefinir o objeto do ensino de Língua Portuguesa, propondo práticas de análise linguística que se realizem em práticas de leitura, escuta e produção textual (oral e escrita) é um dos eixos da proposta dos PCN (2000) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental quanto à redefinição do ensino de língua. O documento é um exemplo de como a Linguística influenciou nas concepções de ensino, já que recomenda um trabalho com a língua em uso, chama a atenção para um estudo da língua oral, aponta o texto como unidade de estudo e sugere que sejam trabalhados textos diversificados

9. Entre os anos que separam os PCN da BNCC outros documentos foram lançados para atender demandas específicas, como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

(gêneros textuais). Perceba-se que esta citação praticamente repete as mesmas críticas feitas por Britto e já expostas neste texto:

[...] a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos: a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto: o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais: a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas da oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente - uma espécie de gramática tradicional mitigada e fatigada. (BRASIL, SEF, 2000, p.18).

Admitir as variedades linguísticas, valorizando as hipóteses elaboradas pelos alunos acerca da língua e abordar diferentemente o trabalho com textos foram aspectos importantes trazidos pelo documento. Ademais, reconhecem a necessidade de se perceber a língua como heterogênea e variável, respeitando, portanto, a diversidade linguística dos alunos. Os PCN (2000) orientam para que o ensino de língua privilegie atividades de reflexão e operação sobre a linguagem em práticas textuais.

Todo o processo de interlocução realiza-se nas práticas sociais. Pela linguagem, de acordo com os PCN (2000), as pessoas expressam ou defendem suas ideias, estabelecem relações com os demais, influenciam o outro. É possível, por meio da atividade da linguagem, não só interpretar a realidade - cultural, social, ideológica -, mas nela operar transformações. Definem, assim, domínio da linguagem e da língua como condição de participação das pessoas na sociedade, salientando o princípio de que a escola precisa contribuir para a formação do cidadão.

Os PCN (2000) reconhecem, também, que o texto se organiza dentro de determinados gêneros - textos que apresentam características comuns, de natureza temática, composicional e estilística -, a partir de suas intenções comunicativas. Três elementos são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem: o aluno - sujeito que age com e sobre o objeto do conhecimento; os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais da linguagem; e o professor, responsável pela mediação entre o aluno e os conhecimentos. Ao longo dos anos¹⁰ de Ensino Fundamental, o aluno deverá ser capaz de interpretar diferentes textos, assumir a palavra e produzir textos significativos e eficazes nas mais variadas

10. Na época o ensino fundamental ainda não possuía o nono ano, como ocorre atualmente.

situações.

Os conteúdos de Língua Portuguesa, segundo os PCN (2000), devem articular-se em dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita (práticas de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos) privilegiando aspectos relativos ao processo de interlocução; e a reflexão sobre a língua e a linguagem (prática de análise linguística), propondo uma análise do funcionamento da linguagem em situação de interlocução. O texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos linguísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos devem ser tematizados, articulando-os às práticas de escuta e leitura e de análise linguística. (BRASIL, 2000, p. 37).

Assim como Geraldi (2002), os PCN (2000) defendem que o melhor lugar para se refletir sobre a linguagem é no texto do aluno, apesar de não descartarem a utilização de textos utilizados para a prática de leitura. Para a realização de práticas de análise linguística, os PCN (2000) sugerem alguns procedimentos metodológicos considerados fundamentais. A proposta é que se parta de um determinado fato linguístico, tomando como ponto de partida as capacidades já dominadas pelos alunos. A partir da escolha desse fato linguístico, é preciso que se construa um corpus que considere a relevância e a quantidade de dados, para que o aluno possa perceber o que é regular. Esse corpus deve ser analisado com critérios que apontem as regularidades observadas para posterior registro das conclusões. Tem-se, assim, um trabalho epilinguístico.¹¹ Os PCN (2000) sugerem, então, que se apresente a metalinguagem¹², apenas se for necessário, com o propósito de validar socialmente o conhecimento construído. Pode-se também exercitar os conteúdos estudados, a fim de que se permita uma apropriação efetiva das descobertas realizadas. Por fim, é preciso que haja um reinvestimento dos diferentes conteúdos exercitados em atividades mais complexas, na prática de escuta e de leitura ou na prática de produção de textos orais e escritos. Vale lembrar que essa atividade se baseia em dois fatores: a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da língua e a propriedade que a linguagem tem de poder referir-.

11. Epilinguístico diz respeito à análise reflexiva sobre a língua em uso, que não se esgota em atividades de metalingua.

12. Quando sugere a apresentação da metalinguagem, o objetivo não é a memorização de terminologias. O processo é de descoberta, para posterior assimilação.

-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.

Para a prática de escuta de textos, o documento recomenda a criação de um corpus de textos orais correspondentes aos gêneros do discurso orais que serão trabalhados, a partir dos quais as atividades de escuta e também de produção de textos orais possam ser organizadas. A prática de leitura de textos escritos também precisa considerar a diversidade dos gêneros do discurso, trabalhando tanto com textos de entretenimento como com textos mais complexos. Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, entre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua e que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a esta necessidade. A proposta dos PCN (2000) constitui-se de uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Embora não de forma explícita o documento enfatiza o uso de textos literários em todas as séries em volume maior que textos de outros gêneros discursivos. Entendemos da mesma forma, considerando que os textos não literários estão presentes em muitos outros lugares da vida social que não somente a escola. Didaticamente, o documento orienta para atividades de leitura diárias e colaborativas.

A prática de produção de textos orais precisa levar em conta os parâmetros da situação comunicativa e, simultaneamente, as reações do interlocutor, promovendo um ajustamento da fala no próprio momento da produção. Dessa forma, a produção de textos orais precisa partir da organização de situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala, de acordo com os PCN (2000). É preciso, assim, orientar essa produção em função da situação de comunicação e das especificidades do gênero do discurso que está sendo produzido.¹³

A produção de textos escritos deve visar à formação de escritores competentes, que redijam textos coerentes, coesos e eficazes. Assim como falava Geraldini (2002), o documento destaca que é importante caracterizar o

13. Os PCN apontam diversas sugestões que contribuem para a produção de textos orais, como a elaboração de esquemas e preparação de cartazes que assegurarão melhor o controle da fala durante uma exposição, por exemplo. Sugerem, também, que o aluno seja levado a participar de situações de interlocução que contemplem as especificidades dos diferentes gêneros do discurso, como a leitura ou recitação pública de poemas e a representação de textos teatrais.

interlocutor e a finalidade para a escrita. Também salienta que é fundamental propiciar acesso à diversidade de textos escritos dos mais diferentes gêneros, testemunhando a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias. Independente da atividade de produção, a orientação dos PCN (2000) é que o aluno possa ser levado a construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais do gênero do discurso que está sendo estudado e possa avaliar seu trabalho, através de atividades de refacção de textos.

Os PCN (2000) deixam claro que não se pode pensar no ensino de Língua Portuguesa dividido em blocos, como produção de textos num momento, leitura/escuta em outro e prática de análise linguística em outro, nem propor que haja professores diferenciados para cada uma dessas partes. É preciso organizá-lo como um todo, compreendendo que a análise linguística só se dá a partir de uma outra prática, nunca de forma isolada nem de forma inicial numa aula de português.

Enfim, ressalta-se que os PCN (2002) apontam os caminhos e apresentam propostas que respondem à “grita generalizada” por Brito (2002), já que coloca o texto como objeto de ensino no lugar da teoria gramatical, apontando que este objetivo se dá em práticas reais e possíveis, sem deixar de evidenciar o papel da norma padrão na escola.

Mais de quinze anos depois da publicação dos PCN, o Ministério da Educação propõe um novo documento como base curricular nacional que não substitui os PCN, mas que de certa forma se diferencia na proposta metodológica em parte de sua posição teórica. Neste período que precede um documento e outro, muito do que os PCN (2002) trazem foram legitimados nos livros didáticos, nas propostas curriculares estaduais, nas avaliações promovidas pelo Ministério da Educação (como a Prova Brasil e o ENEM), pelos currículos dos cursos de formação de professores. bem como por muitos professores em sala de aula. Contudo, ainda não temos isso evidenciado em todas as escolas e em todas as propostas de ensino.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Desde 2017 as escolas brasileiras passaram a contar com um novo documento norteador que visa a compor uma base curricular para todo o país, a BNCC. Apesar de nosso foco ser apresentar como se pensou a área de Língua Portuguesa, é preciso antes, mesmo que de forma sucinta, dar mostras dos pressupostos conceituais que embasam o documento. Este, assim, acena para uma proposta de educação integral¹⁴, em que o objetivo é “visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 14). Associa-se, aqui, o desenvolvimento por parte da escola de competências socioemocionais, entendidas como um conjunto de capacidades presentes na relação entre as pessoas, o que envolve a compreensão das emoções, o enfrentamento dos problemas e as tomadas de decisão. Dá-se à escola uma tarefa bem maior do que a de um local em que o conhecimento científico deva ser a base curricular.

Talvez um dos pontos mais discutíveis da BNCC (2017) e que tem gerado um amplo debate no país é a constituição de competências e habilidades no fazer profissional, com caráter reducionista em termos de construção de conhecimento. O foco no ensino, conforme o documento, deve ser o desenvolvimento de diferentes habilidades em todos os anos da educação básica. Entende-se como competência a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” e como habilidade “conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados” (DCNEM, 2018, p. 02). Nossa leitura, em um primeiro momento e com o objetivo de entender a proposta metodológica, aponta que as competências são o que entendemos como objetivos gerais e as habilidades como objetivos específicos. Importante lembrar que não há uma descrição de conteúdos no documento, haja vista que a intenção é o desenvolvimento de habilidades e que, por isso, o professor precisa estar atento a estas para pensar nos conteúdos de sua

¹⁴. Ao se falar em educação integral não se está fazendo referência à educação em tempo integral, em que o aluno fica na escola pelo menos por dois turnos.

disciplina para cada ano da educação regular. Importante isso – o professor quem define o conteúdo de sua aula e isso deve se dar a partir de um diagnóstico de sua turma, realizado a partir das práticas de linguagem.

Por fim, sugere-se que as disciplinas busquem integrar-se nas áreas do conhecimento de modo interdisciplinar, sendo importante estas áreas e seus conhecimentos, conteúdos, métodos e visões de mundo possam ser apreendidos com maior integração. Assim se apresenta a área das linguagens no documento:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2017, p. 64).

A BNCC (2017) indica que no trabalho com a linguagem é preciso valorizar a cultura digital e a linguagem de diferentes letramentos. A fim de orientar este ensino integrado, o documento apresenta dez competências que deverão ser desenvolvidas na área de linguagens, a partir dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Artes. Como nosso foco se dará em apresentar apenas a disciplina de Língua Portuguesa, destacamos apenas a primeira dessas competências gerais, que sugere:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. (BRASIL, 2017, p. 67).

Como se vê, a valorização das diferentes linguagens deve se dar nos diferentes componentes curriculares, de maneira integrada e, se possível, de modo interdisciplinar. Este é mais um desafio a ser superado, pois historicamente somos disciplinares, ou seja, trabalhamos nosso componente curricular sem observar que nosso objeto de ensino também é apresentado de formas diversas em outros componentes, a partir das mesmas concepções, usando a mesma língua. Passemos então ao documento que trata em específico da disciplina de Língua Portuguesa. De maneira geral e de forma concisa apontaremos as principais definições teóricas e as dez competências específicas da área, ou, como já dissemos, os objetivos gerais a

serem alcançados no ensino fundamental. A defesa inicial é por um ensino que parta das práticas de linguagem em situações de interação social, ou seja, os textos apresentados aos alunos devem circular socialmente e cumprirem funções comunicativas. Esta perspectiva enunciativo-dialógica já era prevista em outros documentos, como os PCN, que via a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2000, p. 20 apud BRASIL, 2017, p. 68).

Sendo assim, o texto continua tendo a centralidade da aula nas atividades de leitura, produção textual e oralidade num pertencimento a um gênero do discurso, conforme atesta o documento: “os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 68).

Há ênfase no trabalho com textos de gêneros multissemióticos e multimidiáticos a partir da ideia de que a internet é de livre acesso e se encontra disponível para todos, o que sabemos não ser tão verdadeiro assim. Compete à escola mostrar que não é possível falar ou postar qualquer coisa em qualquer lugar, valorizando as diferenças e a diversidade, sem desconsiderar que de fato, o acesso às redes sociais hoje é muito diferente de alguns anos atrás. Não se trata de desprezar ou substituir as práticas de leitura e produção impressas, mas de permitir a junção das duas dimensões em práticas multimodais. A título de exemplo, após a produção de uma resenha o estudante pode gravar um “vídeo-minuto” falando sobre sua opinião e postar em um blog da turma. Somam-se, assim, práticas impressas e digitais, aproximando-se mais da realidade em nossos alunos estão inseridos.

De acordo com a BNCC (2017) há mais de 250 línguas faladas no Brasil (já foram quase 3000), considerando a população indígena e migratória e, por

isso, é preciso se preocupar com esta diversidade cultural, dando lugar a gêneros canônicos sem desprezo a textos da cultura mais popular ou de massa. Desta forma, abre-se a possibilidade de discussão das variedades linguísticas existentes e do combate ao preconceito linguístico. Aliás, estes são conteúdos de todas as aulas, não havendo necessidade de se ter um momento exato para esta discussão. Ou seja, sempre que necessário, sempre que o texto abordar as diferentes culturas e linguagens presentes em nosso cotidiano, sempre que este tema emergir é hora de abordá-lo, desconstruindo os paradigmas de uma língua única e homogênea ou de uma única norma.

Os eixos de integração curricular propostos pela BNCC em nada diferem dos eixos propostos pelos PCN. Estes correspondem às práticas de linguagem: “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multisemiótica) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2017, p. 73).¹⁶ Poder-se-ia aqui perguntar em que lugar estariam os estudos metalinguísticos. Vejamos o que diz a BNCC.

[...] reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.(BRASIL, 2017, p. 73).

Como as práticas de linguagem estão inseridas em contextos sociais, a BNCC (2017) categoriza estes espaços como “campos de atuação”, ou seja, os espaços em que os textos se materializam e cumprem sua função social. Cinco campos são considerados no documento: campo da vida cotidiana (apenas nas séries iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. A escolha por estes campos e não outros se deu em função de que estes contemplam possibilidades formativas de uso da língua na escola e fora dela, proporcionando possibilidades de pesquisa e atuação na vida pública¹⁷ e privada, o que não impede o uso de textos de outros campos, dada as circunstâncias locais ou regionais em que a escola está situada. Em síntese, ao apresentar as habilidades de cada ano de forma progressiva, entende-se que estas se darão a partir de uma prática de linguagem que se originam de

16. A BNCC apresenta para cada um destes eixos uma descrição pormenorizada do tratamento que deve ser dado para cada uma das práticas de linguagem.

17. Nas séries iniciais os campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública são apresentados num campo só, denominado “campo da vida pública”.

um campo de atuação.

De forma didática as habilidades são apresentadas em quatro blocos distintos, a saber: nas séries iniciais, dois blocos, divididos entre os dois primeiros anos¹⁸ e os três anos seguintes; Já nos anos finais as habilidades estão divididas em dois blocos: sexto e sétimo anos e oitavo e nono anos. Assim, não há uma descrição de habilidades ano a ano, atribuindo-se às secretarias estaduais e municipais e, principalmente, aos professores da área, um estudo do documento para a organização curricular para cada ano de estudo.

A partir destes princípios, destacamos quais são as competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. São dez competências¹⁹ que reafirmam o papel do texto na aula de português e a importância de que é a partir do “uso” e da “reflexão” que uma aula deve ser organizada. Cada uma destas competências se desdobra em diferentes objetos de aprendizagem e em inúmeras habilidades que devem ser contempladas em cada ano de estudo.

Numa leitura breve, podemos dizer que a primeira competência diz respeito à compreensão da língua como um fenômeno “cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.” (BRASIL, 2017, p. 89). A intenção aqui é que o estudante se identifique como usuário de uma língua e se perceba como agente na comunidade em que mora. Que se veja como falante nativo e valorize a sua língua, que sabe português que português não é difícil, que fala mais corretamente do que pensa, enfim, que vive a língua no seu dia a dia.

As competências 2 e 3 são específicas para as práticas de produção de textos, leitura e oralidade. A formação de indivíduos letrados que se comunicam em situações de interação e participam da vida social se destaca

18. Depreende-se aqui que o período de alfabetização passa a ocorrer nos dois primeiros anos e não mais em três anos, como se dava anteriormente.

19. - 1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. 4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. 6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017)

aqui. Importante o papel do professor na seleção dos textos a serem trabalhados, buscando se distanciar daqueles de caráter apenas escolar e proporcionando a interação com textos autênticos, dos diferentes campos de atuação e, sempre que possível, nos suportes reais em que estes textos aparecem.

As competências 4 e 5 chamam a atenção para a necessidade de se valorizar as variedades linguísticas, entendendo a norma padrão como mais uma destas variantes, evitando o preconceito linguístico nos contextos de uso. Chamam a atenção para o emprego nas diferentes situações sociais da “variedade e o estilo de linguagem “adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual”. (BRASIL, 2017, p. 89).

As competências 6 e 7 alertam para a formação de indivíduos que sabem se posicionar perante as situações e problemas da vida pública, seja de forma oral ou escrita. Importante aqui o desenvolvimento da argumentação como necessidade fundamental para que se assumam um papel de indivíduo crítico em seu meio social. Questões de caráter ambiental, religioso, de gênero, formação política etc devem estar presentes nas aulas principalmente nos anos finais do ensino fundamental.

A competência 8 destaca a importância da formação para a leitura autônoma, sugerindo que a escola permita que o próprio estudante escolha seus interesses de leitura e os faça de maneira integral. Já a competência 9 traz a importância do trabalho com os textos literários na escola. O advento do trabalho com gêneros textuais fez com que muitos textos de diferentes campos de atuação se fizessem presentes, de modo produtivo, nos livros didáticos e nas aulas de português, com uma expressiva diminuição do trabalho com os textos literários. Por isso se entende que é preciso que se dê condições para que cada estudante possa se “Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais” (BRASIL, 2017, p. 89). A última competência diz respeito à mobilização de práticas da cultura digital, inseridas em diferentes ferramentas e linguagens, sendo autoral em suas produções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma leitura rápida destas competências nos faz perceber que em nenhum momento há a indicação do trabalho com atividades metalinguísticas ou com as regras da norma padrão de maneira explícita. Mas este trabalho se insere em todas as competências, haja vista que, nas diferentes práticas, há a necessidade de se conhecer a norma. No entanto, o objeto de ensino da aula de português não deve ser o estudo da metalinguagem, como já diziam os autores num século não muito distante. A partir das competências há o desenvolvimento de uma série de habilidades a serem pensadas ano a ano. Mesmo de forma não explícita, o documento nos dá a entender: a) que o professor é o autor de sua aula, por isso deve ser o organizador do programa anual, sem se ater a lista de conteúdos ou a blocos prontos de habilidades; b) que o livro didático é importante como mais um instrumento auxiliar ao professor, por isso pode ser alterado, não precisa ser “terminado”, pode trazer exercícios que não precisam ser usados ou podem ser modificados; c) que a metalinguagem não é o objeto de ensino da aula de português o que não significa que deva ser ignorada; d) que o texto literário deve prevalecer sobre os textos de outros gêneros em todos os anos da educação básica; e) que leitura e escrita se ensinam e por isso devem estar presentes todos os dias em uma aula, e não só de português; f) que não há espaço para conteúdos que serão apenas memorizados; g) que o professor deve estar em constante formação, ter o hábito da leitura e se protagonizar no processo

Como vimos, é extremamente importante que o professor se debruce sobre os documentos oficiais do Ministério da Educação para que possa compreender o significado destas propostas que em pouco se diferem, mas que trazem ao ensino de português avanços que até os anos passados não eram compreendidos. Acima de tudo, que o professor de português seja o primeiro a entender que língua é essa que ele fala (e lê e escreve e escuta e fala e lê e escreve e escuta...)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2. ed., v. 2., 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2002.

GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, Magda. Português na escola. In: Bagno, Marcos (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-178.



Língua Inglesa como componente curricular na BNCC: reflexões propositivas.

Richard da Silva
Richarles Souza de Carvalho

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Inglesa parece ocorrer somente pelo trabalho de tradução e pontos gramaticais. Estuda-se, na Educação Básica, uma língua estrangeira sem as preocupações responsáveis pelo contexto de uso, o que se propõe pensar sobre o fato de real ensino, adequado e/ou eficaz, que suscite em aprendizado. Todavia, pouco é observado e discutido sobre os obstáculos que são frequentemente enfrentados pelos professores acerca das metodologias de ensino-aprendizagem e, não apenas isso, um reforço negativo à representação desse estereótipo de ensino.

Observando a importância deste componente curricular e tomando como base o contexto de publicação da nova BNCC – Base Nacional Comum Curricular, bem como o fato de que as redes de ensino estão se adaptando aos novos (às vezes não tão novos) conceitos e proposições apresentadas pela BNCC, o presente trabalho tem como objetivo geral desenvolver uma leitura sobre o ensino da língua inglesa, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Deste modo, são objetivos específicos: apresentar breve histórico sobre os documentos oficiais norteadores para o ensino de língua estrangeira que fazem parte da história recente da educação brasileira; expor a estrutura da BNCC – componente língua inglesa, seus principais pressupostos; problematizar o status de língua franca da Língua Inglesa, sendo este uma das principais noções apresentadas na BNCC; e, refletir de maneira propositiva sobre o ensino de Língua Inglesa dentro do quadro contemporâneo brasileiro.

Historicamente, diversos métodos e abordagens têm feito parte da prática e do discurso de professores e alunos que buscam ao longo dos anos ensinar ou aprender uma língua estrangeira (BROWN, 1994). Não obstante, o ensino de língua estrangeira sempre foi um desafio no contexto da Educação Básica no Brasil (LEFFA, 2012). Perguntas como “qual é o melhor método para aprender inglês?” ou “quanto tempo eu preciso para dominar uma língua es-

estrangeira?” fazem parte de um imaginário coletivo sobre o ensino de línguas, dentro e fora da escola. E quando se fala em escola especificamente, também há algumas perguntas que frequentemente vem à tona: “É possível aprender uma língua estrangeira na escola regular?” “Há diferenças entre o ensino de Língua Inglesa na escola pública e na escola particular?” “Quais competências e habilidades devem ser trabalhadas na aula de Língua Inglesa?”

Tais questionamentos, tanto os que tratam de pontos mais gerais sobre aprender uma língua estrangeira, quanto os que tratam diretamente do ensino desta na escola, impõem uma série de desafios aos professores do idioma.

Pode-se afirmar que alguns desses desafios são relativamente novos, pois com o surgimento de novas tecnologias de comunicação e informação, novas “necessidades” (mas também possibilidades) fazem parte das aulas de inglês. O acesso à internet de qualidade e ao computador é uma dessas necessidades, quando, por exemplo, é imperativo que o professor trabalhe gêneros textuais multimodais do mundo digital.

Há outros desafios na aula de Língua Inglesa que não se modificaram nos últimos vinte anos: turmas fortemente heterogêneas; desinteresse por parte dos alunos por conta de estereótipos em relação ao ensino da própria língua; desmerecimento da disciplina por parte de outros professores e da comunidade escolar em geral. Para este último ponto, pode-se citar, por exemplo, o mito de que na disciplina de inglês o aluno não pode reprovar (o mesmo parece acontecer com Artes e Educação Física).

A LÍNGUA INGLESA EM DOCUMENTOS OFICIAIS NORTE-AMERICANOS

Na tentativa de auxiliar redes de ensino, comunidades escolares e especificamente professores de língua, foram publicados nas últimas décadas no Brasil alguns documentos oficiais que versam sobre o ensino de língua estrangeira e Língua Inglesa na escola. Alguns desses documentos são

mais normativos, outros menos, e certamente há algumas diferenças epistemológicas entre eles. Contudo, há também muitas semelhanças, e por vezes uma tentativa de complementação dos textos anteriores.

Para início de conversa, vale aqui registrar brevemente algumas impressões sobre os PCN, a seguir sobre as OCEM, chegando então à atual BNCC.

Em 1998, o Ministério da Educação publicou os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Para além das controvérsias e polêmicas à época (acusavam o documento de ter um modelo europeu não condizente com a realidade brasileira, questões estas que não entraremos em discussão), salientam-se algumas questões que dizem respeito à língua estrangeira, foco deste capítulo. Primeiramente, é possível afirmar que o a proposta de língua estrangeira presente nos PCN era naturalmente multicultural, pois não havia a obrigação de nenhuma língua estrangeira específica ser inserida nos currículos. O que havia era a exigência de pelo menos uma língua estrangeira, conforme se pode ler no texto da LDB na época:

Art. 26

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996).

Este texto da lei foi posteriormente suprimido, dando lugar à obrigatoriedade da Língua Inglesa, como se vê mais a frente com a discussão da BNCC.

É interessante analisar o período histórico de 1996 a 2016, pois o texto da LDB citado acima mostra claramente que a língua inglesa não era obrigatória nas escolas, mas na prática era isso que se percebia. Este fato inclusive fazia com que muitas pessoas (talvez a maioria) pensassem que o ensino de inglês já era obrigatório nas escolas brasileiras antes de 2016. Pelo contrário, como se vê a seguir.

Em 2006 foram publicadas as OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Neste documento, no volume sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, havia duas seções sobre o ensino de língua estrangeira: uma intitulada 'Conhecimentos de Línguas Estrangeiras' e

outra 'Conhecimentos de Espanhol'. O documento tinha esta seção, pois de fato a Língua Espanhola foi obrigatória no Ensino Médio brasileiro de 2005 a 2016, conforme o trecho que segue de uma lei revogada: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (BRASIL, 2005).

Esta lei não foi colocada em prática a contento, pois poucas escolas de Ensino Médio no Brasil durante o período de vigência da lei 2005 a 2016, sobretudo escolas públicas, ofertaram aulas de língua espanhola como preconizava a legislação. Tanto que, uma vez mais, no imaginário coletivo, escolar e na sociedade como um todo, a língua estrangeira que era obrigatória era a língua inglesa.

Vê-se, portanto, que os documentos oficiais norteadores sobre o ensino de língua estrangeira das últimas três décadas foram balizados pelas legislações vigentes e não o contrário como muitos acreditam. Nesse movimento histórico de idas e vindas de línguas estrangeiras no contexto da Educação Básica brasileira, chegamos à atual BNCC que, conforme advoga o novo texto da LDB (incluído pela redação da lei 13.415, de 2017), tem a Língua Inglesa como língua estrangeira obrigatória nas escolas:

Art. 26

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. [...]

Art. 35

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996 [2017])

Dessa forma, na atual conjuntura de ensino de língua estrangeira na Educação Básica brasileira, a Língua Inglesa é obrigatória e por essa razão é ela que figura como componente curricular na BNCC.

A LÍNGUA INGLESA NA BNCC - CONCEITOS NOVOS OU REVISTOS?

O componente curricular Língua Inglesa na BNCC aparece em conjunto

com outras disciplinas na área Linguagens e Suas Tecnologias e segue basicamente a mesma estrutura e aporte epistemológico dos demais componentes e da base como um todo.

Os principais conceitos que sustentam a BNCC são as competências e as habilidades:

Na BNCC, 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)

A noção de 'habilidade', como expressa na própria definição de competência acima, trata-se da prática, de uma ação com determinado objeto do conhecimento.

Ao longo do documento da BNCC, são registrados diferentes grupos de competências: as gerais para toda a Educação Básica, competências por área, e competências específicas dos componentes curriculares. São seis as competências específicas a serem desenvolvidas em Língua Inglesa e podem ser condensadas nas seguintes ideias-chave: a) inserção dos sujeitos no mundo globalizado; b) uso variado de linguagens; c) relação entre língua, cultura e identidade; d) elaboração de diferentes repertórios linguístico-discursivos; e) utilização de novas tecnologias em práticas de Língua Inglesa; f) apropriação de diferentes patrimônios culturais.

Ainda na hierarquia da estrutura do documento, há cinco eixos norteadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural. Para cada eixo, há novos campos chamados de unidades temáticas, conforme descrito no esquema abaixo:

Eixo Oralidade:

- Interação discursiva;
- Compreensão oral;
- Produção oral.

Eixo Leitura:

- Estratégias de leitura;
- Práticas de leitura e pesquisa;

- Práticas de leitura e construção de repertório lexical;
- Atitudes e disposições favoráveis do leitor;
- Práticas de leitura e fruição;
- Avaliação dos textos lidos;
- Práticas de leitura e novas tecnologias.

Eixo Escrita:

- Estratégias de escrita: pré-escrita;
- Estratégias de escrita: pré-escrita e escrita;
- Práticas de escrita;
- Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita.

Eixo Conhecimentos Lingüísticos:

- Estudo do léxico;
- Gramática.

Eixo Dimensão Intercultural:

- A Língua Inglesa no mundo;
- A Língua Inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade;
- Comunicação inter cultural;
- Manifestações culturais

O trabalho com as competências por meio das habilidades, estas por sua vez organizadas em eixos e unidades temáticas, tem como pano de fundo três grandes implicações (ou paradigmas): os multiletramentos, atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, e o inglês como língua franca.²⁰ Nosso foco nesta seção (bem como o foco do capítulo) é problematizar o status de língua franca da língua inglesa que é assumido na BNCC.

A noção de língua franca não é nova e a própria redação da BNCC admite isso: “O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo.” (BRASIL, 2017, p. 241). No entanto, desde a publicação da BNCC em 2017, um certo “desconforto” está presente entre os

20. Em latim, língua franca não tem acento. Contudo, utiliza-se neste capítulo a forma aportuguesada com acento, a exemplo do que acontece no próprio texto da BNCC.

professores de Língua Inglesa que demonstram certa expectativa de compreender o conceito de língua franca, bem como projetar uma prática didática que contemple tal conceito. Antes de se discutir a questão didática, parece importante aprofundar a noção de língua franca em si.

O conceito de língua franca está diretamente ligado ao conceito de hegemonia; e o ensino de língua estrangeira sempre está relacionado (em maior ou menor escala) ao conceito de hegemonia. Em se tratando do campo da linguagem, pode-se afirmar que há uma hegemonia linguística vigente em dado momento da história (LACOSTE; RAJAGOPALAN, 2005). Contudo, não se pode diminuir a relevância de uma “hegemonia linguística” como se ela fosse menos importante do que uma hegemonia política, uma hegemonia econômica ou uma hegemonia militar. Se é possível entender a linguagem como uma prática social (FAIRCLOUGH, 2001), logo, a problemática da hegemonia linguística afeta diretamente a vida das pessoas, pois como qualquer tipo de hegemonia ela é construída de maneira ideológica.

Para se discutir este conceito e suas implicações no ensino de Língua Inglesa na contemporaneidade, é preciso primeiramente fazer um breve histórico sobre outras línguas que outrora ocuparam este status no mundo.

O latim já ocupou esse “lugar” de língua utilizada por povos distintos para comunicação. O Império Romano ocupou quase toda a Europa, norte da África e Oriente Médio. Todos os povos e nações que estavam dentro do território dos romanos tinham suas próprias línguas nativas, mas para se comunicarem entre si e com os próprios romanos utilizavam a língua latina.

É exatamente esta a concepção de língua franca, uma língua que é utilizada por falantes que têm línguas maternas distintas entre si e que utilizam uma terceira língua para comunicação. Franca significa livre (como na expressão 'entrada franca'), ou seja, uma língua franca “é a língua tomada como língua comum de grupos sociais que falam, cada um, uma língua diferente dos outros”.²¹

A língua geral foi utilizada no Brasil colonial e podemos afirmar que tinha o status de língua franca naquele momento. Ela foi formada a partir do tupi an-

21. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_franca.htm
Acesso em: 03 fev. 2022.

antigo em contato com o português trazido pelos colonizadores. “No Brasil, no período colonial, houve uma língua franca, a língua geral, que era falada por portugueses, tanto nas relações com índios como nas relações domésticas, e pelas tribos indígenas, embora cada uma falasse sua língua. ²²” O contexto da língua geral não é um contexto amplo como foi o latim no Império Romano ou como veremos a seguir com a língua inglesa, mas serve como exemplificação de uma língua franca.

Mais recentemente há o fenômeno neocolonial dos Estados Unidos e, portanto, a Língua Inglesa é que ocupa este lugar hegemônico no mundo. O status de língua franca que a Língua Inglesa recebe atualmente é evidenciada na atual BNCC, ou seja, o professor de Língua Inglesa deve conhecer e compreender um pouco sobre a geopolítica do idioma, seu status de língua franca e sua relação com o conceito de globalização, pois “a Língua Inglesa se tornou uma língua franca (ILF doravante) cujo uso em escala mundial pode ser justificado pela globalização, assim como o avanço da globalização pode ser justificado pela emergência de uma língua franca” (FILHO et al., 2016, p. 225).

Se a Língua Inglesa é uma língua franca, então ela também pode ser vista como uma língua sem fronteiras, não pertencente a este ou aquele país, pois de fato vários são os sotaques, pronúncias e léxicos, inclusive de falantes não nativos. “Inteligibilidade é, portanto, a palavra-chave no ensino de pronúncia e representações homogêneas de variedades nativas de prestígio passam a ser questionadas nesse novo cenário de uso do inglês” (FILHO et al., 2016, p. 228). Sendo assim, antigas práticas didáticas como ensinar diferenças entre o inglês britânico e inglês americano devem ser revistas e problematizadas.

Da mesma forma estereótipos presentes em capas de livros didáticos, tais como uma bandeira dos Estados Unidos junto a uma bandeira da Grã-Bretanha, pois esses estereótipos não mais condizem com os novos paradigmas do ensino de Língua Inglesa. Ela é sim língua materna em vários países e língua oficial em tantos outros. Todavia, ela não é obrigatória nos currículos das escolas brasileiras por pertencer a este ou aquele país, mas por ser língua franca na atualidade.

²² *Idem*.

Do ponto de vista didático-pedagógico, não se trata de ensinar o inglês “como língua franca”, mas entender que “é” uma língua franca porque “as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias.” (BRASIL, 2017, p. 241).

Uma série de debates vêm sendo feitos desde 2017 sobre a BNCC e, no caso do componente língua inglesa,²³ o próprio conceito de língua franca, que é central e transversalmente um alicerce na argumentação de sua proposta de ensino, também é alvo de críticas de alguns autores. Duboc (2019), por exemplo, constrói uma crítica bem argumentada sobre o tema da língua franca na BNCC.

Não se pode assumir uma visão simplista do assunto. Pelo contrário, a proposta é que professores de Língua Inglesa façam da necessidade de compreender esta língua como língua franca uma possibilidade para sua prática pedagógica, construindo assim uma perspectiva crítica em relação à área, à disciplina e aos próprios objetos do conhecimento:

A noção de inglês como língua franca implica a constituição de um novo paradigma de uso do inglês que extrapola as normas de um centro normativo e desafia a ideia de propriedade da língua pela desconstrução do mito do falante nativo como um modelo-alvo a ser seguido. (FILHO et al., 2016, p. 228)

Este é outro tema presente em discussões sobre o texto da BNCC de Língua Inglesa: o apagamento de uma dimensão mais crítica. Contudo, por mais que esta dimensão crítica não esteja tão evidenciada, não se pode afirmar seu total apagamento no texto como é possível ler nos excertos a seguir, retirados da BNCC:

[...] o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca.

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade. (BRASIL, 2017, p. 241).

Como também:

(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico. (BRASIL, 2017, p. 263). (destaques nossos)

23. O British Council tem feito uma série de debates, palestras e publicações sobre o tema, como por exemplo em <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/ingles/bncc/webinar-fevereiro-2018>
Acesso em: 03 fev. 2022.

Nenhum conceito, noção, implicação ou paradigma, presente no componente curricular Língua Inglesa da atual BNCC é totalmente novo, inédito. Alguns deles surgem no documento em razão de mudanças de paradigmas sociais relacionados principalmente às novas tecnologias, como é o caso da potencialização da noção de multiletramentos em razão das práticas contemporâneas do mundo digital no qual estamos inseridos. Outros conceitos já existiam, porém não eram assumidos em documentos oficiais anteriores, como é o caso do status de língua franca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, neste capítulo, além da apresentação de um sucinto quadro histórico sobre documentos oficiais norteadores para o ensino de língua estrangeira na educação brasileira, e da estrutura da atual BNCC, uma problematização do status de língua franca que é atribuído à Língua Inglesa e assumido como um dos principais paradigmas apresentados no componente curricular língua inglesa.

Tal problematização conceitual foi feita de maneira propositiva, pois o tema da língua franca, além de ser necessidade empírica no mundo contemporâneo, aparece como possibilidade para o docente de Língua Inglesa que pode ampliar sobremaneira seu leque de atividades, gêneros textuais, conexões com outras disciplinas etc. Em suma, quando não há apenas um padrão de língua (americano ou britânico, por exemplo), o processo de ensino aprendizagem de língua inglesa tende a ficar mais rico e plural.

O fato de o inglês ser uma língua franca atualmente justifica seu lugar na BNCC e conseqüentemente na Educação Básica. Contudo, é mister dos professores de Língua Inglesa estabelecer uma leitura crítica dessa hegemonia linguística.

Em primeiro lugar, o professor tem que dominar o conteúdo que ensina. Se é professor de inglês, deve dominar a língua e trabalhar com este conhecimento em seus planos de aula, projetos etc. Concomitantemente a este “compromisso” primeiro, outros conteúdos podem, e devem, ser

trabalhados, sobretudo numa perspectiva interdisciplinar.

Trocando em miúdos, o professor de Língua Inglesa deve ensinar inglês (em suas mais diferentes nuances), mas também deve entender que o objeto de ensino que faz parte de seu ofício é um produto histórico, social, diretamente ligado a questões ideológicas e hegemônicas.

Não se sabe se a Língua Inglesa manterá o status de língua franca por mais 50 ou 100 anos, mas se sabe que este é o quadro que temos neste momento histórico. Logo, ensinar inglês de maneira ética e crítica é dever dos docentes desta área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Revogada pela Lei n. 13.415 de 2017. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm>.

Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica/MEC. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica/MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017.

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf> Acesso em: 01 fev. 2022.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, 1994.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*. Florianópolis, v. 1, n. 48, p. 8-9, jan./jun. 2019.

Disponível em:

<<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>>

Acesso em: 01 fev. 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Coordenadora da tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001.

FILHO, Jeová R. et al. Inglês como língua franca: representações e práticas de alunos e professores de língua inglesa no Brasil. In: FREITAG, Raquel Meister Ko; SEVERO, Cristine Gorski; GÖRSKI, Edair Maria Görski (orgs.). *Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos*. São Paulo: Blucher, 2016.

LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs.). *A Geopolítica do Inglês*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2005.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

Disponível em:

<<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>>

Acesso em: 01 fev. 2022.



A Matemática na Base Nacional Comum Curricular – uma apresentação crítica.²⁴

Iuri Kieslarck Spacek
Ademir Damazio

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar, de maneira crítica, a área de conhecimento “Matemática”²⁵, em especial no que se refere ao Ensino Fundamental, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Partimos do pressuposto de que toda forma de exposição e crítica tem sua objetivação influenciada pela concepção teórica que embasa os autores. Portanto, não ocorre, como pressupõem algumas teorias filosóficas, de maneira neutra ou ainda totalmente descompromissada com o objeto. Nesse sentido, é coerente a explicitação da posição ético-política e a manifestação, ao leitor, dos pressupostos teóricos em que se sustentam o presente texto. Importa anunciar que, em geral, o fundamento que subsidiará a temática, aqui exposta, é a dialética materialista e, em particular, é uma de suas objetivações teórico-metodológicas no campo da educação, a teoria desenvolvimental. Os princípios dessas teorias serão utilizados como ferramentas analíticas no decorrer da exposição da análise do objeto.

A organização do capítulo se dará da seguinte forma: primeiramente faremos uma exposição geral da BNCC explorando aspectos que impactam diretamente na redação final da área de Matemática. Essa análise não ficará restrita apenas ao documento, mas será realizada a partir dos movimentos e concepções que o embasam. Entre esses movimentos, destacamos o papel da teoria das competências e a influência das avaliações internacionais, ponto anteriormente destacado por Sousa (2019).

Em uma segunda etapa da exposição, abordamos aspectos gerais da área da Matemática e do componente curricular Matemática na BNCC. Tratamos algumas questões como o posicionamento implícito frente a determinadas concepções de ensino de matemática, a utilização de termos vagos e não conceituados e o papel (ou ausência de) da História da Matemática no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na sequência, a atenção volta-se às unidades temáticas do componente

24. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

25. A BNCC, nos Ensino Fundamental, organiza-se a partir de cinco áreas de conhecimentos – Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Sociais, Ensino Religioso – cada uma das quais possui suas referidas componentes curriculares. No caso da área de conhecimento “Matemática” ela é composta apenas pela componente curricular Matemática.

curricular Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fazemos um recorte, analisando, em especial, a unidade temática “Número” e seus respectivos objetos de conhecimento e habilidades.

A ÁREA DE CONHECIMENTO “MATEMÁTICA” E SUA COMPONENTE CURRICULAR “MATEMÁTICA” NA BNCC

Como já foi abordado nos capítulos anteriores, a BNCC teve sua versão final publicada em 2017 após duas versões preliminares²⁶, que foram discutidas em diversos âmbitos tendo como resultado a versão final oficial.²⁷ Há bastantes pontos distintos entre as diferentes versões. Um dos principais pontos, na organização do documento final, é seu eixo principal, isto é, a formação de competências, com teor de generalidade, que devem ser desenvolvidas em todas as áreas do conhecimento, bem como as específicas de cada uma delas. Vale salientar que não era essa organização das duas primeiras versões. Como forma de ilustrar a guinada brusca da versão final, basta notarmos que a palavra “competência” ou suas inflexões, aparecem pouquíssimas vezes em todo o corpo dos documentos preliminares, isto é, ocupava, neles, uma posição marginal. Por sua vez, na versão final do documento, as competências assumem a posição central, com a seguinte definição: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8). Segundo o documento, as competências gerais estão interrelacionadas, mas com a orientação para que se desdobre em tratamentos didáticos em todas as etapas da educação básica. Tem como objetivo a formação de atitudes e valores, a construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, com vistas a resolução de questões do âmbito do cotidiano e do trabalho.

De acordo com Duarte (2008), a pedagogia das competências, que é uma das maiores influências do documento aqui analisado, faz parte de uma corrente maior, que se chama de pedagogias do “aprender a aprender”. Esse autor recorre ao próprio Perrenoud²⁸, o clássico da pedagogia das

26. Para verificar um histórico com as etapas de proposição e publicação das versões anteriores, consultar o domínio <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

27. É importante chamar a atenção para o fato de que não é possível saber qual o impacto que as discussões em diferentes âmbitos tiveram para a proposta.

competências contemporânea, para ilustrar a defesa de uma necessária mudança do ensino para uma lógica de treinamento, em que a aprendizagem se manifestaria a partir de um “aprender fazendo”. Por decorrência, a competência seria uma habilidade ou qualidade que o indivíduo adquire na medida que enfrenta desafios (MARTINS, 2004). Tal compreensão tem um teor epistemológico uma vez que as competências estariam intimamente ligadas à relação entre o indivíduo e uma situação, em que o contexto ganha importância.²⁹

Segundo Martins (2004), nessa vinculação com o contexto está a finalidade reprodutiva do tipo de educação galgada em competência. A justificativa para tal afirmação interpretativa é de que os contextos são apresentados como se todos os indivíduos tivessem as mesmas possibilidades humanizadoras. Mas, não é uma realidade na atualidade, em que o predomínio é de relações produção que divide as pessoas em classes sociais. A autora acrescenta que a referida teoria tem como objetivo, ao se apegar na relação entre indivíduo e situação, a mobilização de recursos cognitivos do sujeito, de forma que incluam conhecimentos necessários para a atender demandas sociais. Dentre elas, “destacam-se as aceleradas mudanças do mundo contemporâneo, a adaptação ao mercado de trabalho, bem como o preparo requerido à pertinência social” (MARTINS, 2004, p. 69). Ou seja, no bojo da função reprodutiva, estaria o papel de produzir sujeitos amplamente capazes de adaptação e, por consequência de reprodução, em vez de transformação.

Vale esclarecer que não é nosso objetivo, no presente capítulo, debruçarmonos sobre as influências e papel da pedagogia das competências na BNCC. A breve análise anterior era necessária para indicar o posicionamento em relação a ela, além de subsidiar a compreensão de como se articula com a área de conhecimento “Matemática”. O documento aponta como objetivo dessa área, no ensino fundamental: “garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas”

28. Para compreender melhor o significado de competências e suas implicações educacionais nesse autor, consultar Perrenoud (1999). Para leituras críticas acerca da teoria das competências ver Duarte (2008), Martins (2004) e Ramos (2001).

29. Isso será percebido quando analisarmos às competências específicas da área de Matemática.

(BRASIL, 2017, p.263). Para atingir esse objetivo, são destacadas oito competências que devem ser formadas em articulação com as competências gerais.

1.	Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
2.	Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
3.	Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
4.	Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
5.	Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
6.	Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).
7.	Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
8.	Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Quadro 1 – Competências específicas da área de conhecimento Matemática

Fonte: BRASIL (2017, p. 265)

De acordo com Freitas (et al, 2019), essas competências podem ser classificadas em três grupos. No primeiro, comporiam as competências de 1 (um) a 3 (três) de cunho epistemológico, filosófico e sociológico ligadas aos fundamentos do Ensino e a Aprendizagem da Matemática. O segundo grupo, composto pelas competências de 4 (quatro) a 6 (seis), relacionadas à procedimentos didático-metodológicos do ensino de Matemática. O último grupo, constituído pelas competências 7 (sete) e 8 (oito), voltadas ao desenvolvimento das capacidades socioemocionais em Matemática.

É importante sublinhar que as competências específicas da Matemática, no Ensino Fundamental, estão relacionadas ao compromisso firmado pela BNCC com o “letramento matemático”. A compreensão do que vem a ser letramento matemático tem por base a definição do PISA (Programme for International Student Assessment) como sendo:

(...) a capacidade individual de formular, empregar, e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias. (OCDE, 2012, p. 1)

A definição expressa algumas das competências articuladas com o entendimento do que venha a ser o letramento matemático. Diversos aspectos apontados no documento da OCDE (2012) se objetivam na BNCC por meio das competências supracitadas. Fica explícito, por exemplo, na ênfase à formação de competências fundamentais vinculadas ao letramento, como raciocínio, representação, comunicação e argumentação. Nesse sentido, é possível confirmar a influência das matrizes de avaliações internacionais, PISA, e nacionais como: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre outros (SOUSA, 2019). Mesmo sem aprofundamento, a discussão sobre a problemática que envolve esses instrumentos avaliativos e seus resultados, torna-se necessário para revelar e compreender a BNCC em sua concretude, por decorrência de suas influências e interferências. No que se refere às concepções de Matemática presentes no documento, na sua maioria são apresentadas de maneira implícita. O documento aponta determinadas diretrizes, além das

competências específicas que, de certa maneira, contrapõe a práticas de ensino de matemática que hoje, no âmbito das discussões das pesquisas em educação matemática e mesmo dentro das escolas, são consideradas problemáticas para os estudantes. Essas práticas, teriam traços de tendências de ensino de Matemática, às quais Fiorentini (1995) nomeou de Formalista Clássica, Formalista Moderna e Tecnicista e suas variações. Nesse sentido, vale citar como exemplo, a primeira competência específica que diz respeito ao “reconhecimento da Matemática como ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos” (BRASIL, 2017, p. 265). Trata-se de uma contraposição à concepção a-histórica – do formalismo clássico e moderno, bem como do tecnicismo – predominantes no ensino brasileiro até os anos 1990 e com resquícios na atualidade.

Ainda, em contraposição às concepções consideradas como tradicionais, a BNCC explicita a concepção de Matemática como “uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 265). Trata-se de um entendimento distinto daquele que estabelece como finalidade do ensino da área da Matemática o desenvolvimento do raciocínio lógico, ou seja, como disciplina do pensamento. Nesse sentido, Freitas et al (2019) consideram que essa competência se vincula a uma contraposição às tendências inatistas e empiristas de Matemática.

No entanto, como já nos referimos anteriormente, esse posicionamento, aparece de modo implícito, pois o documento não direciona ou orienta que se opte por determinada tendência de ensino. No entanto, entendemos que traz a opção pela “Educação Matemática”, em vez apenas de ensino, por sair de uma visão estritamente matemática e abranger aspectos de outras áreas das ciências humanas. Contudo, vale salientar que a Base não toma uma posição explícita com a indicação de um determinado referencial teórico-metodológico. Portanto, de certo modo, deixa espaço para que torne possível a existência do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas na objetiva-

ção da mesma ³⁰. No entanto, para Sousa (2019), a Base faz exatamente o oposto, isto é, retira a autonomia do professor uma vez que há muitos termos e conceitos que não são de conhecimento comum dos professores, o que os levaria a reproduzir materiais didáticos prontos que atenderiam os pressupostos da BNCC. Além disso, como dissemos anteriormente, não há uma forma de explicitação de nenhuma concepção que seja neutra, pois a neutralidade é a manifestação de uma opção, isto é, de um posicionamento. Assim, mesmo que implicitamente, o documento se posiciona contrário a determinadas concepções como acabamos de evidenciar.

Mas o documento também apresenta posições afirmativas, pois é possível encontrar nele indicações favoráveis ao uso da modelagem, da resolução de problemas, da investigação e do desenvolvimento de projetos. Considera essas possibilidades didático-pedagógicas como modo privilegiado de estabelecer a relação entre a formação de habilidades e a organização da aprendizagem, desde que “com base na análise de situações da vida cotidiana³¹, de outras áreas do conhecimento e da própria Matemática” (BRASIL, 2017, p. 216. Por esse motivo, esses processos são “objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 216). Importa mencionar que a modelagem também exerce papel importante nos objetivos do PISA, o que caracteriza mais um indício da influência de avaliações de ampla escala sobre o documento.

A partir dessas concepções implícitas e explícitas é que se delineia a concepção de Matemática na BNCC. Alguns dos conceitos utilizados no documento são omissos de explicação que, por consequência, remete a outros documentos, como é o caso do conceito de “letramento matemático”. No entanto, outros não são aprofundados ou conceituados, por exemplo, o de “jogo intelectual da matemática”. Segundo o documento, o letramento matemático é importante para que os estudantes reconheçam os conhecimentos matemáticos como fundamentais para a compreensão e atuação no mundo. Além disso, “perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição)”

30. De acordo com o artigo 206 da Constituição Federal, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas é um dos princípios aos quais deve o ensino ser ministrado (BRASIL, 1988).

31. Na BNCC não há nenhuma indicação do que se está chamando de “vida cotidiana”.

(BRASIL, 2017, p. 216, *itálico nosso*). No entanto, fica nebuloso o que o documento tenta enfatizar nessa afirmação, o que entende por “jogo intelectual”. Uma das hipóteses é de que seria uma característica a ser percebida como forma do estudante compreender a Matemática de maneira prazerosa, devido ao seu caráter de jogo. Mas isso, não é algo muito evidente no documento, o que fica em nível de suposição e compreensões arbitrárias e, conseqüentemente, equivocadas.

Outro termo pouco preciso é o de “pensamento computacional” que se trata de uma das finalidades do ensino da Matemática indicada no documento. De acordo com Souza (2019), esse conceito é pouco conhecido entre os professores. Consideramos que essas dubiedades e adoção de termos vagos e sem conceituação se tornam problemáticas, pois são trazidas por um documento normativo e orientador de diretrizes de elaboração de currículos.

É preciso destacar que algumas competências, anteriormente colocadas, se forem realizadas a partir de fundamentos teóricos e pedagógicos que busquem o desenvolvimento integral dos estudantes, apresentam alto potencial para o desenvolvimento do pensamento conceitual matemático dos estudantes. Por exemplo, competências que são pouco abordadas sob o ponto de vista do currículo e, muitas vezes, relegado a segundo plano na discussão de elaboração dos mesmos. Nesse sentido, destacamos as competências 7 e 8 (Quadro 1) que, se colocadas de maneiras corretas, podem ser importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem. Para tanto, é necessário que elas se desenvolvam em um processo integral de ensino e estudo na qual o escolar tenha como finalidade a apropriação de conhecimentos científicos e não um fim em si mesmas, como é expresso no documento que dá margem para tal interpretação.

Também, fica relegada a segundo plano, ou até mesmo a uma espécie de adereço, o papel da História da Matemática no ensino. A primeira das competências específicas, abriria um horizonte de possibilidades do papel do movimento de produção do conhecimento para o seu ensino. Afinal, é uma finalidade almejada para o ensino da Matemática. No entanto, o papel

30. De acordo com o artigo 206 da Constituição Federal, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas é um dos princípios aos quais deve o ensino ser ministrado (BRASIL, 1988).

31. Na BNCC não há nenhuma indicação do que se está chamando de “vida cotidiana”.

da História da Matemática, na BNCC, parece ser de mero instrumento da curiosidade, ou seja, uma ferramenta para despertar interesse nos alunos. Ela é um

(...) recurso que pode despertar interesse e representar um contexto significativo para aprender e ensinar Matemática. Esses recursos e materiais precisam estar integrados a situações que propiciem a reflexão, contribuindo para a sistematização e a formalização dos conceitos matemáticos (BRASIL, 2017, p. 296)

A secundarização acerca do papel da História da Matemática se reflete quando ela só é referenciada para o ensino nos anos finais do Ensino Fundamental. Além desse papel ligado à esfera motivacional, possui um outro que se conecta com a interdisciplinaridade. De acordo com o documento, para a aprendizagem de um conceito ou procedimento, é preciso que haja um contexto³² significativo que “não necessariamente do cotidiano, mas também de outras áreas do conhecimento e da própria história da Matemática” (BRASIL, 2017, p. 297). Observa-se que a História da Matemática se caracteriza como um “contexto” significativo.

Além disso, não há no documento uma limitação do uso da História da Matemática a partir de outras concepções teóricas. Entretanto, ao explicitamente, dar exemplos do seu uso, de certo modo, evidencia o seu próprio entendimento do papel ideal dela. Vale sublinhar que a História da Matemática é essencial na formação do professor devido a sua influência nos processos de ensino. Portanto, entendemos que ela é imprescindível não só nos anos finais do Ensino Fundamental, como propõe a BNCC, mas também nos anos iniciais. Concordamos que ela pode cumprir, como afirma a BNCC, um papel de criação de interesses e de contexto de aprendizagem. Entretanto, é necessário que ela seja apresentada de uma forma que explicita a relação geral que está na base de determinado conceito. Uma expressão disso, seria a utilização de aspectos da História da Matemática para a elaboração de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (MOURA et al, 2010). De acordo com Moura et al (2010), uma situação desencadeadora de aprendizagem tem como objetivo proporcionar que surja a necessidade do estudante se apropriar de um determinado conceito, de forma que direcione suas ações para a busca da solução ao problema expresso na situação. Essa

32. É importante observar o papel do “contexto” na pedagogia das competências, conforme já mencionado.

deve estar relacionada a um conceito ou um sistema de conceitos, de modo tal que emerja

(...) a sua essência; ela deve explicitar a necessidade que levou a humanidade à construção do referido conceito, como foram aparecendo os problemas e as necessidades humanas em determinada atividade e como os homens foram elaborando as soluções ou sínteses no seu movimento lógico-histórico. (MOURA et al, 2010, p.103-104)

Na concepção de Moura et al (2010), diferentemente da BNCC, a História da Matemática se apresenta na organização do ensino de maneira que expresse os problemas que deram origem a determinado conceito. Para tanto, as tarefas propostas pelos professores, aos estudantes, trazem em seu conteúdo um teor teórico que toma por base a relação lógico e histórico do desenvolvimento de determinado conceito ou sistema de conceitos.

Até aqui, tratamos de alguns aspectos de como a área de conhecimento “Matemática” se apresenta no documento. Com isso, foi possível sublinhar a forma de encadeamento das ideias no documento, mesmo que a área da matemática seja composta unicamente do componente curricular “Matemática”.

Agora, exporemos como o documento indica e descreve as características almejadas para o ensino da Matemática como componente curricular, isto é, suas unidades temáticas, os objetos de conhecimento e habilidades, além de algumas indicações de como desenvolver os campos da Matemática em cada etapa escolar. Em seguida, faremos uma análise crítica de como isso se materializa na descrição dos objetos de conhecimentos e habilidades da unidade temática “Número”. Para tanto, contrapomos com a organização de ensino do primeiro ano do ensino fundamental, do referido conceito, a partir da perspectiva do Ensino Desenvolvimental.

Conforme o documento (2017), a BNCC leva em consideração que diferentes campos da matemática reúnem as ideias fundamentais essenciais ao desenvolvimento matemático. Considera como objetos de conhecimentos, por exemplo, equivalência, ordem, proporcionalidade, interdependência, representação, variação e aproximação. Apresentam-se cinco unidades temáticas correlacionadas: 1) Números; 2) Álgebra; 3) Geometria; 4) Grandezas e medidas; 5) Probabilidade e estatística.

A unidade temática “Números” se norteia pela finalidade de “desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades” (BRASIL, 2017, p. 266). Para tal intento, é necessário o desenvolvimento das ideias de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, isso se daria por meio do envolvimento do estudante em situações significativas, na busca pela ampliação dos campos numéricos, na ênfase dos registros, usos e significados das operações. Um aspecto interessante aqui é a avaliação da plausibilidade dos resultados. Ou seja, seria aquilo que podemos chamar de controle do resultado, que inegavelmente é importante. No entanto, se torna uma forma limitada de controle uma vez que não discrimina as partes da realização da ação, ou seja, foca somente no produto e não no processo como um todo.

No que se refere à “Álgebra”, o documento aponta como finalidade o desenvolvimento do pensamento algébrico que é essencial para o uso de modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e de situações e estruturas matemáticas, que requer o uso de letras e outros símbolos. Além disso, há a indicação de que é necessária a promoção de formas de: identificar regularidades e padrões de sequências numéricas e não numéricas; estabelecer leis matemáticas que expressam interdependência entre grandezas em diferentes contextos; criar, interpretar e transitar pelas representações gráficas e simbólicas para resolver problemas por meio de equações e inequações com compreensão dos procedimentos utilizados.

As ideias fundamentais na unidade temática “Álgebra” são: equivalência, variação, interdependência e proporcionalidade. Para que isso ocorra nos anos iniciais, é necessário que se envolva situações que apresentem regularidades, generalizações de padrões e propriedades de igualdades. “No entanto, nessa fase, não se propõe o uso de letras para expressar regularidades, por mais simples que sejam” (BRASIL, 2017, p. 268)

A unidade temática “Geometria” tem como objetivo o ensino de conceitos

necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas. Tem como necessidade o desenvolvimento do pensamento geométrico, a partir das ideias fundamentais de construção, representação e interdependência. Tornam-se importantes, aspectos funcionais como as transformações geométricas, principalmente a simetria.

Nos anos iniciais, tem posição central a identificação e estabelecimento de pontos de referência para localização e deslocamento de objetos, representações no espaço, estimativa de distâncias com mapas, croquis e outras. Também, são considerados importantes a identificação de formas tridimensionais e bidimensionais, associação de figuras e suas planificações, a nomeação e comparação de polígonos, além de simetria por manipulação de representações.

A unidade “Grandezas e Medidas” é considerada uma ponte de integração da Matemática com outras áreas do conhecimento. Estuda as medidas e relações entre elas favorecendo a ampliação e consolidação da noção de número, a ampliação de noções geométricas e a construção do pensamento algébrico.

Nos anos iniciais, essa unidade temática, deve, segundo o documento, se objetivar na medição e comparação de uma grandeza com uma unidade e expressão do resultado da comparação por meio de um número. Além disso, o documento ressalta que essa unidade temática pode ser abordada a partir da resolução de problemas cotidianos. Como exemplos, cita as relações de compra e venda, o que possibilitaria a exploração das relações éticas com o consumo. Sugere-se que, de preferência, não se faça uso de fórmulas. Cita como um caminho para a abordagem inicial, a utilização de unidades não convencionais e que se busque dar sentido essas ações, ao se levar em consideração o contexto.

A última, entre as unidades temáticas apresentadas no documento, é “Probabilidade e estatística”. Tem como foco: coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em vários contextos, como requisito para tomar decisões adequadas. Enfatiza o uso de tecnologias e consultas aos dados originários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além disso,

a BNCC sugere que sejam feitas coletas e organizações de dados, a partir do interesse dos estudantes, além da interpretação de dados e tabelas. Para os anos iniciais, é esperado que se forme uma compreensão de que nem todos os fenômenos são determinísticos e que se produza uma noção de aleatoriedade, de eventos impossíveis e de eventos prováveis.

O documento orienta para que as unidades não sejam adotadas como um modelo fixo e obrigatório para o desenho dos currículos, trata-se de um entre vários arranjos possíveis. “Essa divisão em unidades temáticas serve tão somente para facilitar a compreensão do conjunto de habilidades e de como elas se relacionam” (BRASIL, 2017, p. 273). Segundo o documento, os currículos devem privilegiar a relação entre as habilidades e as outras áreas do conhecimento, a relação entre as próprias unidades temáticas e as relações no interior delas.

As unidades temáticas são compostas por objetos de conhecimentos e habilidades. No Ensino Fundamental, Anos Iniciais, busca-se uma sistematização de noções desenvolvidas no cotidiano. A BNCC considera importante que, nessa etapa, não se restrinja o ensino às quatro operações básicas. O documento chama a atenção para a necessidade de “apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações” (BRASIL, 2017, p. 274). Tais chamamentos de atenção e orientações para a organização da componente curricular Matemática têm como características principais, aspectos do que Davidov (2017) chama de escola tradicional. De acordo com o autor, essa escola apresenta como princípios gerais os princípios da acessibilidade, caráter consciente, sucessão e caráter visual e direto ou intuitivo que, implícita e explicitamente, é preconizado pela BNCC.

A partir dessas considerações é possível afirmar que a BNCC pode ser enquadrada dentro dessa perspectiva, principalmente, pela presença do princípio caráter sucessivo, pelo princípio da acessibilidade e pelo princípio do caráter visual. Segundo Davidov (2017, p. 214), o princípio do caráter sucessivo se expressa pelo fato de que na estruturação das disciplinas na escola primária, conserva-se o elo com os conhecimentos cotidianos e

correntes que a criança recebe antes de entrar na escola. Também indica que, quando a educação se estende além dos anos iniciais, não se diferenciam, de maneira clara, as particularidades e a especificidade da etapa seguinte na aquisição de conhecimentos em comparação com a precedente.

Por sua vez, o princípio da acessibilidade se manifesta na tradição segundo a qual é recomendável ensinar, em cada nível de ensino, somente aquilo que é passível de assimilação em cada idade. No entanto, a medida de capacidade dessas idades foi formada de maneira espontânea e se estabelece, portanto, limites de exigências que são típicas de uma educação com caráter empírico-utilitária, palco da formação do pensamento empírico-classificador. O princípio do caráter visual – direto ou intuitivo – tem como base dos conceitos uma comparação da multiplicidade sensorial que leva a distinção entre características semelhantes a elas e a fixação disso por uma palavra, que se torna a expressão conceitual abstrata.

Para exemplificar como esses princípios aparecem na BNCC, focaremos nas unidades temáticas “Números” e seus respectivos objetos de conhecimento e habilidades no 1º ano do Ensino Fundamental (Quadro 2). Tal delimitação se justifica pelo fato de que o conceito de número, geralmente, se constitui na centralidade nessa etapa da formação escolar. Como contraposição, iremos expor o modo de organização do ensino de número proposto por Davíдов (1988). A partir disso, trataremos de forma pontual de outras unidades temáticas, além de seus objetos de conhecimentos e habilidades.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETIVOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES
números	Contagem de rotina; Contagem ascendente e descendente; Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações.	(EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.

Quadro 2 - Unidades temáticas "Números" 1º ano do Ensino Fun.

números	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação.	EF01MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos. (EF01MA03) Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.
	Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100); Reta numérica.	(EF01MA04) Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros. (EF01MA05) Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica.
	Construção de fatos básicos da adição.	(EF01MA06) Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.
	Composição e decomposição de números naturais.	(EF01MA07) Compor e decompor número de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte de material manipulável, contribuindo para a compreensão de características do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo.

<p>números</p>	<p>Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar).</p>	<p>(EF01MA08) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.</p>
----------------	---	---

Fonte: BRASIL (2017, p. 277-278)

Uma observação do Quadro 2 possibilita a identificação de que os objetos de conhecimentos ali descritos seguem os critérios da acessibilidade e do caráter sucessivo, pois, de certa maneira, há uma continuidade entre a vida pré-escolar da criança e a vida escolar. Antes de ir para a escola, muitas crianças já conseguem contar e quantificar elementos. Isso significa dizer que a garantia de novidade é apenas um determinado aprofundamento de conceitos que já conhece, mesmo que de forma superficial e empírica. Ao se estabelecer isso como objeto escolar, provavelmente a criança não conseguirá sentir um caráter de novidade no conteúdo do conhecimento escolar. De acordo com Davidov (2019), ao entrar na escola o que move a criança a se envolver na rotina escolar é seu caráter de novidade. As regras e obrigações, assim como a nova posição social que a criança adquire, frente às pessoas que a rodeiam, são o aspecto diferenciador de sua atividade escolar frente à atividade pré-escolar. No entanto, essa motivação dura pouco tempo e, no caso de a criança não sentir necessidade de se apropriar dos conteúdos escolares, ela perde o interesse na e pela escola.

O autor considera, para que não surja apatia, que os estudantes recebam tarefas suficientemente complexas, ou seja, situações que envolvam um problema, cuja solução necessita o domínio de determinados conceitos. Nesse sentido, a ênfase na contagem, reconhecimento dos números em situações cotidianas e quantificação de elementos não são, na nossa compreensão, suficientes para produzir necessidades e motivos cognoscitivos nos estudantes. Portanto, ocorre uma continuidade da vida pré-escolar, com aprofundamento apenas na quantidade de conhecimento

e a sedimentação da forma de pensamento que já possuíam. Davídov (1988) ainda alerta: a continuidade de método e conteúdo da pré-escola no ensino fundamental cria obstáculos para o processo de desenvolvimento do pensamento teórico, nos estudantes.

Além dos aspectos supracitados, é possível também afirmar que os objetos de conhecimentos elegidos na unidade temática “Número”, são bastante limitadores do pensamento das crianças uma vez que partem de aspectos que proporcionam a formação de um pensamento empírico, pois se embasam no princípio do caráter visual, direto ou intuitivo. Basta, para isso, nos remetermos à contagem e à quantificação de elementos, ou a habilidade almejada para o objeto de conhecimento “leitura, escrita e comparação de números (até 100)”.

Vale esclarecer o que entendemos por pensamento empírico, com base em Davídov (1988), para quem tal formação tem como base conceitos empíricos. Por decorrência, o pensamento empírico opera com generalizações que não separam a aparência da essência dos objetos ou fenômenos. Nesse tipo de pensamento se processa: “1) a comparação dos dados sensoriais concretos com o fim de separar os traços formalmente gerais e realizar sua classificação; 2) a identificação dos objetos sensoriais concretos com o fim de sua inclusão em uma ou outra classe” (DAVÍDOV, 1988, p. 105). O caminho percorrido pelo pensamento empírico é de um movimento indutivo, isto é, do particular para o geral, o que não expressa as formas de pensamento mais desenvolvidos na atualidade, que é o pensamento teórico que parte do geral para o particular. Para seu desenvolvimento, do pensamento teórico, é necessária a organização do ensino a partir de tarefas pelas quais o estudante se apropria da gênese e desenvolvimento do objeto a partir de sua essência. Para demonstrarmos como isso pode se objetivar em uma proposta de ensino, iremos descrever o caminho das ações realizadas para introdução do conceito de número, segundo Davídov (1988). Vale adiantar que tais ações, por sua vez, são realizadas a partir de uma série de tarefas propostas aos estudantes.

Segundo Davídov (1988), a matemática escolar tem como objetivo prin-

principal tornar possível, aos estudantes, a compreensão do conceito teórico de número, a partir do campo dos reais. Isso ocorre desde a escola primária.

Deve-se colocar o estudante em contato com os fundamentos de todos os conjuntos numéricos particulares que, segundo o autor, têm como base o conceito de grandeza. Assim, a assimilação do conceito de número real passa pela apropriação do conceito de grandeza que está vinculado às relações de “maior”, “menor” e “igual”. Nesse sentido, as tarefas propostas nos livros do sistema Elkonin-Davidov, de acordo com Rosa (2012), se encadeiam de modo a fazer com que os alunos se apropriem da relação genética e universal do conceito de número expresso como relação entre grandezas. É importante sublinharmos aqui que, conforme nos mostra Rosa (2012), na base do conceito de números há uma série de tarefas que envolvem conceitos geométricos, algébricos e aritméticos. Isso significa dizer que não há a tricotomização desses três campos da Matemática como ocorre nas orientações da BNCC, quando alerta, por exemplo, para que nos anos iniciais não seja exposto, às crianças, o simbolismo algébrico.

Davidov (1988) mostra que o curso de matemática começa com uma relação entre grandezas de modo que se apresente as relações de “maior”, “menor” e “igual”. As relações não são estabelecidas apenas pelos sentidos, mas são estabelecidos por eles, modelados e expressos em forma de relações gerais por meio de letras como $a=b$; $a>b$; $a<b$; e suas transformações, como, $a+c=b$; $a=b-c$; $a+c=b+c$, entre outras. Aqui, já podemos perceber uma grande diferença em relação a BNCC, uma vez que a mesma indica que o uso de letras não deve ocorrer até o fim dos Anos Iniciais.

Durante o estudo, são propostas situações problemas, assim como aquelas indicadas por Davidov (2019), em que é impossível proceder uma comparação direta para descobrir a relação de igualdade ou desigualdades entre as grandezas. A condução do professor leva à hipótese de que é imprescindível a realização de uma comparação mediata. Logo, “lhes formula a tarefa de estudo que requer o descobrimento e a assimilação do procedimento geral de comparação diferencial mediatizada das grandezas, que se apoia previamente na comparação múltipla entre essas com a ajuda

do número” (DAVÍDOV, 1988, p. 185, tradução nossa). Nesse processo é necessário que se crie um modelo em que o número seja a expressão da relação entre as grandezas. Por exemplo, dadas as grandezas A e B a serem medidas pela unidade básica C. O processo de medição resulta que $A=3C$; $B=7C$; ou ainda $A/C=3$ e $B/C=7$. Dessa forma, pode-se concluir que $A<B$; dado que $3<7$). Em seguida, os estudantes devem expressar essa relação de forma generalizada ($A/C=K$; $B/C=M$; assim $K<M$). Na sequência, são propostas tarefas nas quais o estudante consiga resolver quaisquer situações particulares. Durante a execução das tarefas, ainda é necessário que o professor realize ações de controle e de avaliação com o intuito de compreender qual é o grau de assimilação dos conhecimentos e das ações correspondentes no desenvolvimento das tarefas. Essas duas referidas ações são internalizadas pelos estudantes em etapas posteriores, bem como em todo o processo de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC, enquanto documento norteador e balizador da elaboração de currículos, tem forte impacto em todas as esferas da educação escolar básica. Sua elaboração tem por base a pedagogia das competências, além de sofrer fortes influências das diretrizes de provas nacionais e internacionais de ampla escala. Esse contexto impacta diretamente na área de conhecimento da Matemática. Como consequência, essa área possui como fundamentos, princípios que caracterizam o que Davidov (2017) denomina de escola tradicional. Princípios como o da acessibilidade, da sucessão, e do caráter visual direto ou intuitivo podem ser percebidos na medida que analisamos as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades indicadas no documento para o 1º ano do ensino fundamental. Como consequência da adoção dos referidos princípios, há uma tendência à formação do pensamento empírico, conforme pode-se analisar a unidade temática “Números”. Por isso, o que se apresenta é a necessidade para que, na composição dos currículos, se estabeleça formas de organização que supere tais princípios, isto é, sejam substituídos por outros. Dito de outro modo, dado

ao caráter oficial do documento, há que se propor formações aos professores de modo que se consiga extrair, dentre as indicações do documento, possibilidades de outra organização do ensino. Porém, desde que se busque uma perspectiva de formação para a constituição de uma educação pautada em outros princípios pedagógicos.

Uma possibilidade é o que propõe Davidov (2017), pois aponta uma outra direção. No entanto, é necessário o aprofundamento da análise aqui empreendida, frente ao documento, para que se possa explorar suas potencialidades e contornar seus limites. Entendemos que se ficarmos a mercê da BNCC, pautaremos ações educativas que apenas darão uma roupagem nova à velha prática pedagógica de ênfase nos conceitos empíricos orientadas por necessidade do utilitarismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 31 maio 2020.

DAVÍDOV, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V.V. Desenvolvimento psíquico da criança. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. C.; AMORIN, P. A. P. (Org.) Teoria da atividade de estudo: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: Livro I. Curitiba: CRV, 2019a. p.175-190.

DAVYDOV, V. V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). Ensino Desenvolvimental: Antologia: Livro I. Uberlândia: Editora EDUFU, 2017.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: DUARTE, Newton. Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? Campinas: Autores Associados, 2008.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil. Zetetiké. Campinas: UNICAMP, v. 3, n.2, p.1-36, 1995.

FREITAS, Fabrício Monte; et al. Abrindo a caixa de Pandora: as competências da Matemática na BNCC. Revista Paranaense de Educação Matemática, Campo Mourão, v. 8, n. 17, p.265-291, jul.-dez, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. et al. A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.) A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Líber livro, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. PISA 2012 - Matriz de Avaliação de Matemática. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_matematica.pdf Acesso em: 01 jun. 2020.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

ROSA, Joséia Euzébio da. Proposições de Davydov para o ensino de Matemática no primeiro ano escolar: inter-relações dos sistemas de significações numéricas. Curitiba, PR: UFPR, 2012. (Tese de Doutorado).

SOUSA, Maria do Carmo. BNCC e as práticas escolares. In: Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM, 13, 2019, Cuiabá, MT. Anais (online). Cuiabá: ENEM, 2019. Disponível em: <https://www.sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/anais.php> Acesso em: 27 maio.2020.



Educação Física e BNCC: impasses e possibilidades.

Isabela Natal Milak
Jhenifer de Almeida Bernardo

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento considerado de caráter normativo. Define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que assegure aos estudantes o direito a aprendizagem e desenvolvimento, assim como proclama o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Orientam-se pelos princípios éticos, políticos e estéticos, que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (BRASIL, 2013).

Dentre as áreas de conhecimento que encontramos na BNCC, está a das linguagens e um dos componentes curriculares desta área, é a Educação Física. A obrigatoriedade do ensino da Educação Física na Educação Básica está amparada, em âmbito nacional, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual no § 3º do seu Artigo 26 determina que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]” (BRASIL, 1996, p. 19).

Para a BNCC, a Educação Física:

[...] tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. (2017, p. 213)

O que a BNCC faz é apontar uma direção em relação à organização geral dos componentes curriculares, mas quem adequa essas orientações a sua realidade, são os estados e os municípios. Nesse sentido, o estado de Santa Catarina faz um documento a partir da BNCC que intitula como Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, neste documento a Educação Física é definida como:

[...] um componente curricular da Educação Básica que compõe a Área das Linguagens, dando continuidade ao percurso formativo iniciado na Educação Infantil, no campo de experiências “Corpo, Gesto e Movimento”, no intuito de possibilitar aos estudantes o conhecimento amplo sobre a diversidade das capacidades expressivas, tendo um foco maior sobre a linguagem corporal. (SANTA CATARINA, 2019, p. 279).

De antemão anunciamos que tanto a BNCC quanto o Currículo do Território Catarinense apresentam contradições, incoerências e inconsistências as quais apresentaremos no transcorrer deste artigo. Mas o que queremos deixar registrado sobre o Currículo do Território Catarinense, é que “este documento tem como aporte teórico os fundamentos e os desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural que preconizam a inclusão de todos no processo de apropriação dos conhecimentos, em nível científico.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 311). Para nós isso é de fundamental importância tendo em vista a defesa que faremos no presente texto.

A educação escolar, segundo a Teoria Histórico-Cultural, tem um papel fundamental que consiste em possibilitar o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes por meio da apropriação do conhecimento com conteúdo teórico. Portanto, o ensino deve ser organizado de modo que esses pressupostos sejam possibilitados (DAVÍDOV, 1988). Tendo isso em vista, a Educação Física enquanto Componente Curricular, não se pode eximi-la desse processo. Mas para possibilitarmos condições aos estudantes de se apropriarem do conhecimento com conteúdo teórico da Educação Física, é necessário que superemos o ensino dos conhecimentos empíricos que constituem a área.

A referida área de conhecimento no campo escolar trata de um conhecimento específico denominado Cultura Corporal. Para o Coletivo de Autores:

(...) a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. (1992, p. 50).

A proposta metodológica Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), tem ligação com a Teoria Histórico-Cultural. Sua defesa é que os conhecimentos que devem ser tratados nas aulas de Educação Física, são os científicos.

A proposta teórico metodológica Crítico-Superadora foi sendo aprofundada com o passar dos anos, tanto por alguns dos autores que fizeram parte do coletivo, quanto por outros autores, como Nascimento (2014) e Euzébio (2017). Para Nascimento (2014), existe a necessidade da constituição de uma

teorização sobre o que é essencial na Cultura Corporal, ou seja, quais elementos são essenciais para pensarmos tanto nos objetos de estudo, quanto nos objetos de ensino. Nesse sentido, o traço essencial da Cultura Corporal reside nas relações internas (essenciais) que estão objetivadas nas atividades e que podem se transformar em conceitos. De acordo com Nascimento,

As atividades da cultura corporal possuem como suas relações essenciais as quais nomeamos criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais do outro e domínio da própria ação corporal. Essas são as relações essenciais no âmbito da prática corporal em nossa sociedade e que constituem, assim, o ponto de partida real para a análise dos objetos de ensino da Educação Física. (2014, p. 42 – grifos nossos).

Consideramos que as relações essenciais apresentadas pela autora são determinantes na organização do ensino da Educação Física, em que a direção é o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Isso se deve ao fato de que para que possamos contribuir para que o pensamento teórico dos estudantes seja desenvolvido, precisamos abordar conhecimentos com conteúdo teórico (DAVÍDOV, 1988). Assim, objetivamos com o presente artigo, analisar quais são os avanços, possibilidades e limites da BNCC, levando em consideração os pressupostos que acabamos de apresentar. Além de pretendermos indicar alguns caminhos que julgamos essenciais para o desenvolvimento das aulas de Educação Física na proposta Crítico-Superadora.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC

Inicialmente destacamos a importância de nos debruçarmos nos estudos referentes à BNCC. Afirmamos isto, porque por mais que façamos todas as críticas possíveis referentes a este documento, temos em mente que sem realizar um estudo profundo, essas críticas ficam no vazio. Ademais, queremos ressaltar alguns aspectos positivos a partir da existência deste documento, principalmente no que tange a área da Educação Física.

As aulas de Educação Física no campo escolar sofrem influências de muitas perspectivas pedagógicas, isso motiva a existência de diversos tipos de aula, com conteúdos e objetivos diversos. Dentre estas aulas, muitas delas se caracterizam, na nossa perspectiva, como não aulas. Não aulas no sentido de

que nelas estão presentes a impossibilidade de ensinar aos alunos, algo que eles ainda não saibam, ou ainda, de proporcionar algo que eles poderiam descobrir sem a presença de um professor. Afirmamos ainda que, mesmo quando existe aula, muitas delas levam em conta somente a existência dos esportes hegemônicos como conteúdo e esquecem da pluralidade de conteúdos ou de atividades da cultura corporal que podem ser tratadas no seio da escola.

A disposição do componente curricular Educação Física na BNCC, nos fornece, mesmo com limitações, uma estrutura organizacional das temáticas da Cultura Corporal que até então não tínhamos. Nesse aspecto, a BNCC, fornece subsídios para uma organização de ensino, que de certa forma obriga os professores a repensar à disposição de suas aulas, ao menos no que diz respeito à diversidade de conhecimentos ou atividades a serem tratados.

Entretanto, em meio a avanços, podemos dizer que a BNCC está longe de nos dar os subsídios necessários para pensarmos em uma organização do ensino a partir dos pressupostos do conhecimento científico, isso porque, como pautaremos mais a frente, a sua organização apresenta uma lista de manifestações particulares e singulares das atividades da cultura corporal, que estão classificadas de forma empírica, acarretando um esvaziamento de conteúdo da área.

Muito mais que pontuar de forma geral os retrocessos presentes na BNCC, se torna relevante especificarmos, no próprio documento, quais partes de sua organização apresentam limitações, levando em consideração os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, no âmbito da educação de forma geral e da proposta Crítico-Superadora no campo da Educação Física.

Outro aspecto importante que queremos elencar é que a BNCC apresenta apenas alguns pressupostos no que diz respeito à organização das disciplinas. “A explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas expressam o arranjo possível. Portanto, [...] não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos”. (BRASIL, 2019, p. 222). Cabe aos estados e municípios analisarem, refletirem e reformularem suas

diretrizes em conjunto com os professores das redes, a partir de formações e debates. Nesse sentido, não adianta os estados e municípios exigirem que os professores adequem seus planejamentos de acordo com a BNCC e não darem os subsídios necessários para que esses planejamentos ultrapassem os âmbitos burocráticos, em outras palavras, não fiquem só no papel.

Não nos cabe neste artigo, expor uma lista de limites e retrocessos da BNCC, o que pretendemos é elaborar algumas reflexões e, sobretudo apresentar proposições que contribuam com os avanços na área da Educação Física, tendo em vista uma organização de ensino que tenha como objetivo possibilitar o ensino de conhecimentos com conteúdo teórico.

Iniciamos nossa reflexão com o conceito de competências, que é central no documento. O qual é definido como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p. 8). Segundo o documento, o conceito de competências marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas, fazendo referência a LDB e as finalidades elencadas pelo documento para o Ensino Fundamental e Médio.

No quadro a seguir, apresentamos de forma resumida e condensada os 10 itens atribuídos como competências gerais para a Educação Básica pela BNCC, previstas para todos os níveis de ensino (Educação Infantil, Fundamental e Médio).

Quadro 01: Competências gerais da educação básica (BRASIL, 2017, p. 9).

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos produzidos por diferentes áreas, para entender e explicar a realidade, colaborando para uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais;
4. Utilizar diferentes linguagens para expressar e partilhar informações, experiências e ideias;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação;
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilite entender as relações próprias do mundo do trabalho;

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias;
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, desenvolvendo capacidade para lidar com suas emoções e a dos outros;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito aos outros;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

Estão elencadas aqui, as competências gerais da Educação Básica, ou poderíamos chamar de objetivos/finalidades postas para a educação no “novo” currículo. Em uma análise direta, a ação prática dos sujeitos ganha evidência quando são elencados os seguintes termos: utilizar, exercitar, valorizar e argumentar. Quando se trata do assunto educação o termo apropriação ganha centralidade, porém no documento ele surge como uma competência relacionada às experiências e conhecimentos sobre as relações próprias do mundo do trabalho.

Para a BNCC não basta educar, é preciso desenvolver nos estudantes competências e habilidades para o mundo (no sentido estritamente pragmático). O conhecimento é dispensado do campo de inteligibilidade do mundo, o que desobriga o pensamento de considerar as determinações do mesmo. O professor fragiliza-se diante da complexidade da realidade social que envolve a Educação e a trama de desafios da sala de aula. “Este é o incontornável limite do saber tácito, do saber-fazer, do aprender a aprender e que tais: não ultrapassam as mistificações reais – as categorias falsas ou ilusórias em si mesmas.” (MORAES, 2009, p. 338).

A partir da organização de um ensino fragmentado em competências como propõe a BNCC, do campo da prática vai surgir os saberes a serem transmitidos na escola, desnudando um tipo de conhecimento em tela, um conhecimento empobrecido, reduzido a múltiplos saberes, rompendo com a íntima cumplicidade entre teoria e prática no processo cognitivo. Saberes instrumentais que se ajustam à necessidade fugaz do capital (MORAES, 2009).

Partindo do pressuposto de Davídov e Slobódchikov (1991), contrapomos a organização do documento em competências, de forma que é de suma importância que a organização do ensino seja voltada a formar nos jovens e nas crianças uma personalidade criativa, de modo que, o sujeito torne-se livre na vida escolar, e possa desenvolver, dialeticamente, todos os tipos de atividade, e não o desenvolvimento por competências e habilidades divididas em etapas como propõe o referido documento.

Com relação à defesa dessa organização de ensino, proposta por Davídov e Slobódchikov (1991), a educação pressupõe a realização plena de todos os tipos de atividade consciente (lúdica, de trabalho, artística, de estudo, esportiva). Em cada idade a combinação e o grau de implementação dessas atividades são diferentes, porém sua presença assegura a plena cultura moral, mental, artística e física do homem. É na efetivação conjunta de todos os tipos de atividade que ocorre a formação das diversas capacidades do homem, indispensáveis para o desenvolvimento de ações conscientes nas mais inesperadas situações da vida.

Para o documento, os conteúdos estão a serviço do desenvolvimento de competências, consideradas como aprendizagens que podem fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as modalidades e etapas da Educação.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem ser orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13, grifos nossos).

A estruturação da Educação Infantil na BNCC é sustentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa são as interações e a brincadeira. Assim, a partir desses eixos e das competências gerais para a Educação Básica, a BNCC elenca seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que, conforme o currículo asseguram as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais desempenham papel

ativo “em ambientes que convidem a vivenciar desafios e sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural”. (BRASIL, 2017, p. 35). A seguir, expomos um recorte da BNCC no que tange aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

Quadro 2: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil – BNCC (BRASIL, 2017, p. 36)

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Com relação à intencionalidade pedagógica na Educação Infantil, vejamos como cita a BNCC:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2019, p. 38)

Conforme exposto no próprio documento, não há uma referência de aprendizagem e desenvolvimento articulados para a Educação Infantil. O documento, no entanto, critica as abordagens naturais e espontâneas na educação, embora não deixe claro qual concepção de desenvolvimento embasa o currículo. Apesar de não deixar clara a concepção de desenvolvimento, a BNCC defende que as aulas necessitam de intencionalidade educativa. Concordamos plenamente, porém que intencionalidade é esta? Sob qual perspectiva defendem que haja uma intencionalidade? O conceito de intencionalidade educativa não está claro no documento.

Estes questionamentos levam às respostas de que, a BNCC não deixa claro sua concepção de desenvolvimento infantil, não sustenta um debate de defesa em relação a uma concepção de como a criança se desenvolve. E, concomitantemente, não apresenta uma organização didático metodológica para que esse desenvolvimento possa ocorrer. Desse modo, deixa em aberto sob qual concepção de aprendizagem e desenvolvimento se pretende seguir, o que põe em risco o desenvolvimento integral dos estudantes, pois, muitas concepções não compreendem aprendizagem e desenvolvimento como unidade.

Defendemos que a teoria Histórico-Cultural fornece ferramentas de ensino e aprendizagem que atendam a uma concepção de infância e de desenvolvimento integral em consonância a uma intencionalidade pedagógica, pois “vamos ao encontro de uma psicologia que entende que não há desenvolvimento sem ensino, sem formação humana – sem o intencionalmente organizado trânsito do patrimônio cultural da humanidade”. (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p.16-17).

Para essa perspectiva de aprendizagem, o trabalho educativo deve ter como horizonte a universalização das máximas possibilidades geradas pelo

processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos. Pois compreende que, o desenvolvimento infantil é resultado de uma evolução complexa que combina pelo menos três trajetórias: a evolução biológica desde os animais até o ser humano; a evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno; a evolução do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), como um pequeno recém-nascido passa por inúmeros estágios, tornando-se um ser escolar e a seguir um homem adulto e cultural. (FACCI, 2004).

Nessas constatações, consideramos importante para o âmbito pedagógico o exposto por Saviani (1991, p. 14, grifos nossos) de que, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nessa mesma perspectiva Puentes e Longarezi (2013, p. 251-252), reafirmam a função social da escola: “a ela cabe a responsabilidade de encaminhar os esforços para a formação do interesse ativo e efetivo pelos conhecimentos que constituem a base do desenvolvimento integral dos estudantes.”

No que tange a defesa da função social da escola que, promova aos estudantes condições para o seu pleno desenvolvimento, sustentamos nossos argumentos sob a organização de um ensino desenvolvimental (DAVÍDOV, 1988), em que a escola é a instituição socialmente criada como espaço de humanização e desenvolvimento do homem, pelas mudanças qualitativas em sua vida psíquica. Portanto, ocupa-se da organização adequada da atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, tendo o ensino intencional como objeto, a aprendizagem como condição e o desenvolvimento das neoformações e da personalidade integral do estudante, principalmente do pensamento teórico, como objetivo (PUNETES; LONGAREZI, 2013).

Em contraponto, explicitaremos a seguir como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados aos campos de experiências estruturados pela BNCC, limitam-se a nomenclatura das disciplinas

científicas, suas delimitações de objeto de conhecimento, e seus sistemas conceituais e, concomitantemente a uma referência de compreensão teórica/ conceitual dos fenômenos e conteúdos da cultura com os quais a criança se encontra na escola. (PASQUALINI, 2018).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão presentes no documento nos chamados campos de experiência. São eles: I) O eu, o outro e o nós; II) Corpo, gestos e movimentos; III) Traços, sons, cores e formas; IV) Escuta, fala, pensamento e imaginação; V) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2019). Após realizar a exposição e explicitação dos conteúdos inerentes a cada campo de experiência, a BNCC passa a tratar dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o segmento. Estes abarcam tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos, quanto vivências que promovam a aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiência, tomando a interação e a brincadeira como eixos fundantes. São apresentadas, portanto, tabelas que evidenciam os objetivos a serem perseguidos pelos professores, organizados por faixa etária. O currículo é extremamente propositivo ao indicar os objetivos a serem atingidos, porém vago e incipiente nas orientações pedagógicas necessárias ao trabalho do professor.

No final da exposição dos objetivos são apresentadas sínteses de aprendizagens para cada campo de experiência, compreendidos como elementos balizadores e indicativos de objetivos a serem explorados em toda a Educação Infantil e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental.

A Educação Física não está presente no documento norteador da Educação Infantil. Porém, podemos dizer que se levarmos em consideração os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para as nossas aulas, existe a possibilidade de perpassarmos todos os campos de experiências presentes no documento. Mas, levando em consideração que a Educação Física no âmbito escolar trata do conhecimento referente à Cultura Corporal, o campo de experiência que mais conseguimos abarcar em nossas aulas é o de Corpo, gestos e movimentos.

Embora especificamos um campo de experiência para a Educação Física, compreendemos que os demais (O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), também estão articulados com o objeto de conhecimento da Educação Física. Entretanto, não estamos defendendo que os campos de experiências se equivalem, mas sim, defendendo uma possível articulação entre os conteúdos curriculares, rompendo certa fragmentação que o documento apresenta. A esta limitação dos campos de experiências, Pasqualini (2018, p. 166) afirma: “a nomenclatura dos campos, requerendo por vezes a justaposição de quatro a cinco termos para sua caracterização, pode ser justamente um sintoma da ausência de objeto conceitual, levando a uma fragmentação”.

Em consonância com essas argumentações, a proposta que julgamos de cunho avançado na área da Educação Física na Educação Infantil é a proposta do município de Bauru/SP. Nela estão presentes os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, bem como da proposta Crítico-Superadora. Nas aulas de Educação Física na Educação Infantil está presente à ideia que aquele momento deve ser de descontração, para as crianças se divertirem ou ainda para gastarem energia. O que a proposta de Bauru defende é justamente o oposto disso.

Destacamos dessa formulação a perspectiva de formação, na criança, da consciência na execução de suas ações motoras. Não se trata, portanto, de incluir na atividade escolar infantil momentos em que ela possa meramente movimentar-se ampla e livremente, simplesmente divertir-se ou distrair-se, ou, ainda “gastar energia”. Parte-se da premissa de que os conteúdos curriculares da cultura corporal são fundamentais para a humanização da criança, pois colaboram para o desenvolvimento de novas capacidades psíquicas e novas possibilidades de estar e agir no mundo, permitindo ao estudante em formação uma maior consciência de suas ações. (PASQUALINI, 2018, p.161).

Tendo em vista a finalidade de que seja formada na criança a consciência sobre as ações motoras que ela irá executar. A proposta de Bauru trabalha

ção de suas ações. Essa reprodução vai depender do modo como a criança observa o mundo adulto, ou seja, como ela se relaciona com ele. Muitos autores defendem que a reprodução das ações é instintiva, que ela se dá naturalmente. A teoria Histórico-Cultural defende justamente o contrário: é necessário que a criança aprenda a partir da relação com o mundo. Nesse período, a criança não consegue reproduzir literalmente as ações dos adultos, é por meio do jogo de papéis que elas satisfazem essa necessidade (ELKONIN, 2017).

Destacamos que a atividade de ensino para a Educação Infantil deve ser organizada a partir da condição de como a criança se desenvolve. Se para o ensino da Educação Física na Educação Infantil devemos considerar os eixos apresentados na proposta de Bauru, temos que ter em mente, conforme explícito na própria proposta, que o jogo de papéis “apresenta-se como um meio fundamental para engajar as crianças na aprendizagem de determinada ação: o envolvimento no domínio de suas próprias ações corporais, de acordo com os objetivos propostos na tarefa.” (SANTOS et al, 2016, p. 420).

Ao analisarmos o ensino fundamental, recorreremos diretamente à relação de que neste nível de ensino ocorre o desenvolvimento da atividade de estudo, e de que a organização de ensino deveria estar (mas não está) pautada em conhecimentos teóricos (DAVÍDOV, 1988). Entretanto, encontramos uma fragmentação por etapas de conteúdos empíricos, tanto pelos objetos de conhecimento, quanto pelas competências e experiências atribuídos pela BNCC. Sobre esta análise, explicitamos:

O conhecimento [...] é hierarquizado por sua utilidade e identificado como vocabulário da prática. Tal atitude, embora periférica, é extremamente eficaz, dado seu acentuado operacionalismo, e as teorias que são construídas sobre essa base se justificam por sua adequação empírica e por sua utilidade instrumental. (MORAES, 2009, p. 324).

A fim de tornar nossa análise e a possível crítica explicitadas, a seguir apresentamos um recorte da BNCC referente aos objetos de conhecimento e unidades temáticas que constituem os anos finais do ensino fundamental.

Figura 01: Objetos de conhecimento da Educação Física presentes na BNCC a partir da classificação de González (2004).

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETIVOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANO	8º E 9º ANO
brincadeiras e jogos	jogos eletrônicos	
esportes	esportes técnico-combinatórios, esporte de marca, de precisão e de invasão	esportes de rede/parede, de campo e taco, de invasão e de combate.
ginástica	Ginástica de condicionamento físico.	Ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal

	6º E 7º ANO	8º E 9º ANO
danças	Danças urbanas	Danças de salão
lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
práticas corporais	Práticas corporais de aventuras urbanas	Práticas corporais de aventuras na natureza

Fonte: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2019, p. 231).

Recorremos a esta ilustração, pois ela é sustentada pelo modelo operacional e classificatório dos objetos de conhecimento. Na ilustração expomos os estudos de González (2004), que têm como norte as questões basilares da lógica formal tradicional, ao conceituar e classificar o esporte (rede/parede, campo e taco, invasão e combate), a partir das manifestações visuais concretas, possíveis de serem entendidas a partir daquilo que vemos nelas (NASCIMENTO, 2014), sem levar em consideração o aspecto mais relevante do conhecimento teórico: os nexos que em relação constituem a essencialidade do conhecimento.

Além dessas questões relativas à divisão que está presente na BNCC sobre os esportes, é importante questionarmos o que é esporte. Afirmamos isso, pois nas unidades temáticas presentes no quadro aparecem brincadeiras e jogos, esportes, lutas, ginásticas etc. Portanto nos questionamos: Porque tratarmos o esporte como uma unidade temática específica? O esporte não está relacionado com as outras unidades temáticas? Afinal, não temos modalidades de luta que são consideradas esporte? Não temos modalidades de ginástica que são consideradas esporte? É nesse sentido que defendemos a importância de superar essas nomeações classificatórias que não dão conta de dialogar com a realidade. Por isso, fazemos a defesa do que Nascimento (2014) compreende como esporte. O esporte, segundo a autora (2014, p. 73, grifos da autora), “assume uma condição mediadora, em nossa sociedade, na relação dos indivíduos com os conteúdos humano-genéricos desenvolvidos na esfera das práticas corporais”. Ela afirma ainda que “essa forma particular de organização das relações do homem com as ações corporais assume uma aparência de “forma universal” das práticas corporais, na medida em que ela perpassa (...) todas as nossas relações com as atividades corporais da atualidade”.

Para além de criticarmos a forma como a BNCC expõe as unidades temáticas da Educação Física, é importante fazermos algumas indicações de como poderíamos pensar essa exposição. Não temos receita, mas acreditamos que a organização didático-metodológica de nossas aulas precise partir da teorização sobre o que é o essencial de nossa área. Nesse sentido, para cumprir a finalidade de fazer com que os estudantes se apropriem das atividades humanas relacionadas à Cultura Corporal, é necessário que seu conteúdo manifeste o movimento lógico e histórico dos objetos que a compõem, ou seja, especificar as relações essenciais a fim de superar o conteúdo empírico do conhecimento (NASCIMENTO, 2014). Conforme já indicamos na introdução, as relações essenciais ou os objetos de ensino da Educação Física de acordo com Nascimento (2014, p. 42,) são: “criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais do outro e domínio da própria ação corporal”.

Quando se trata de criar uma imagem artística com as ações corporais, temos seus conteúdos internos sintetizados na relação de uma intenção comunicativa e processos de composição e decomposição das ações corporais. No que tange o objeto de controlar a ação corporal do outro, seus conteúdos internos estão sintetizados na relação de objetivos mutuamente opostos entre si dirigidos a um mesmo alvo. E por último, quando se trata do domínio da própria ação corporal, seus conteúdos internos estão sintetizados na relação entre meios técnicos e às metas possíveis. (NASCIMENTO, 2014).³³

Desse modo, sustentadas por Davídov (1988), defendemos que o processo pedagógico atribuído à lógica formal tradicional, como mostra os preceitos da BNCC, com base em González (2004) por vezes, obstaculiza a apropriação de conhecimentos teóricos, por parte dos estudantes, pois, o ensino nessas proposições descreve as questões do pensamento empírico, que se baseiam nas tarefas de classificar os objetos quanto à comparação dos dados sensoriais a fim de separá-los e realizar sua classificação; e quanto à identificação dos objetos sensoriais a fim de inclui-los em uma ou outra classe.

Desse modo, sustentadas por Davídov (1998), defendemos que o processo

33. Gostaríamos de fazer uma explanação completa das explicações que Nascimento (2014) expõe em sua obra, mas infelizmente temos um número limitado de páginas para este artigo. Caso o leitor tenha interesse em se aprofundar nesse estudo, sugerimos que acesse o link: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-105809/publico/CAROLINA_PICCHETTI_NASCIMENTO_rev.pdf

pedagógico atribuído à lógica formal tradicional, como mostra os preceitos da BNCC, com base em González (2004) por vezes, obstaculiza a apropriação de conhecimentos teóricos, por parte dos estudantes, pois, o ensino nessas proposições descreve as questões do pensamento empírico, que se baseiam nas tarefas de classificar os objetos quanto à comparação dos dados sensoriais a fim de separá-los e realizar sua classificação; e quanto à identificação dos objetos sensoriais a fim de inclui-los em uma ou outra classe.

É recorrente afirmarmos que não concordamos com a estruturação dos objetos de conhecimento da Educação Física na BNCC pelos preceitos de González (2004), pois esta estruturação de ensino corrobora com a pedagogia estancada por meio de quatro princípios didáticos: da sucessão (em que, a estruturação das disciplinas se concentra no conjunto de conhecimentos cotidianos que a criança recebeu antes do ingresso na escola); da acessibilidade (que se baseia na própria organização das disciplinas escolares em cada nível de ensino, em que se oferece somente o que é acessível à idade), do caráter consciente (que reduz o conhecimento entre os significados das palavras e seus correlatos sensoriais, um dos mecanismos do pensamento empírico classificatório que se opõe ao pensamento teórico) e do caráter visual concreto (que possui a diversidade sensorial das coisas; a separação dos traços semelhantes, gerais; fixação do geral por meio da palavra leva à abstração como conteúdo do conceito; e o estabelecimento das dependências de gênero e espécie entre os conceitos). (DAVÍDOV, SLOBÓDCHIKOV, 1991).

Para reafirmarmos a importância de um ensino que promova o desenvolvimento integral dos estudantes, recorreremos novamente a Davíдов e Slobódchikov (1991) ao explicitarem que, o ensino, nessa perspectiva, deve e começa a atuar como um dos fatores fundamentais do progresso econômico e social e da renovação espiritual do gênero humano. Torna-se condição fundamental na dinâmica de aceleração dos processos transformadores nas diversas esferas da vida social, como instrumento de formação de uma sociedade instruída, na qual o processo de ensino se converte em pessoal e

Dessa forma, a escola, deve garantir condições para a formação de um sujeito criativo e autônomo, que tenha capacidade de ser o sujeito real da sua própria atividade vital, garantindo assim, a escolha responsável da profissão, a posição cívica, a capacidade de assumir responsabilidades e de planejar, organizar e controlar a atividade coletiva e individual³⁴ – no sentido próprio da personalidade do sujeito, que é desenvolvida por meio da coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com todas as implicações metodológicas que a BNCC apresenta, o documento assume compromisso com a educação integral dos estudantes. Refere-se ao desenvolvimento global dos sujeitos, o que implica ao aluno, compreender a complexidade e a não a linearidade desse desenvolvimento, superando visões que reduzem o ensino a dimensão intelectual ou afetiva. O conceito de educação integral, defendido pela BNCC “[...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.” (BRASIL, 2017, p.12).

Nas palavras do próprio documento, a BNCC propõe a superação da fragmentação do conhecimento (mesmo que não a objetive na estruturação e indicações metodológicas), à aplicação deste conhecimento na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante na construção de seu projeto de vida. Busca-se a formação de um sujeito que saiba se comunicar que seja criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável. (BRASIL, 2017)

Quando se fala em aplicabilidade dos conhecimentos e protagonismo ao estudante, nos é recorrente uma preocupação. É claro que o estudante, no decorrer da vida escolar, vai formando suas opiniões e a partir de suas vivências decidindo qual direção tomar. O que nos preocupa é o caráter utilitarista presente na BNCC, ou seja, o sujeito é obrigado a tomar decisão

Quando se fala em aplicabilidade dos conhecimentos e protagonismo ao

34. Referimo-nos à individualidade não na significação egocêntrica da palavra, mas, sim ao desenvolvimento histórico social e às transformações dos processos psicológicos do ser humano em atividade. No sentido de que toda atividade humana, primeiro se constitui como atividade coletiva – de uns com os outros e, só depois se converte em individual – uma atividade própria do sujeito a partir dos sentidos e significados que este atribui a ela, a partir do lugar que o sujeito ocupa dentro das relações sociais. (LEONTIEV, 1978; DAVIDOV, 1988).

estudante, nos é recorrente uma preocupação. É claro que o estudante, no decorrer da vida escolar, vai formando suas opiniões e a partir de suas vivências decidindo qual direção tomar. O que nos preocupa é o caráter utilitarista presente na BNCC, ou seja, o sujeito é obrigado a tomar decisão sobre o que aprender, sem ter conhecimento o suficiente sobre o que, de mais avançado, foi produzido pelo conjunto da humanidade. Afinal, quais são os interesses de aprendizagem de um adolescente? Acreditamos que quem sabe o que um adolescente deve se apropriar, não é ele mesmo, não podemos deixar essa responsabilidade em suas mãos (como pretende o novo ensino médio, segundo a BNCC). O professor é responsável pela organização do ensino. E podemos dizer que todas as áreas do conhecimento, nesse sentido, são importantes. Importantes não no sentido utilitarista, mas enquanto conhecimentos historicamente produzidos, que todos os seres humanos devem ter a chance e o direito de se apropriarem e a partir deles ter a liberdade de fazer suas próprias escolhas.

Consideramos que, grande parte da estrutura geral do documento, e das indicações metodológicas à Educação Física, limitam-se a uma formação de um sujeito integral a partir dos pressupostos que mencionamos ao longo de nossas análises. Integral no sentido de uma formação pragmática voltada exclusivamente para o mundo do trabalho, que não pretende o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes e o desenvolvimento das suas máximas capacidades.

Para fim, destacamos a nossa defesa aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, no sentido que somente a partir da formação de um sujeito autônomo que, compreenda as relações sociais da sociedade em que vivemos, é que se possuem as condições para superá-la. Por isso, assumimos a necessidade de pensarmos no desenvolvimento da área da Educação Física do ponto de vista científico, no sentido da contribuição ao máximo desenvolvimento de todos os sujeitos. Mas afirmamos que essa luta também é política, pois o máximo desenvolvimento da humanidade requer a luta pela liberdade e, isso se dá por meio do ensino. Visto que, escola e sociedade são indivisíveis, portanto “a sociedade vive e se desenvolve tal como aprende.

E aprende tal como se quer viver” (DAVÍDOV, SLOBÓCHIKOV, 1991, p. 118).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. Acesso em: 28 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 20 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

DAVÍDOV, Vasili V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental. Trad. Marta Shuare Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, Vasili V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In. La educación y la enseñanza: una mirada al futuro. Progreso, Moscú, 1991.

ELKONIN, D. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. (Org.). Ensino Desenvolvimental: antologia. Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 149-172.

FACCI, Marilda. G. D. A periodização do desenvolvimento individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. CAD. Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. Ef Deportes, Buenos Aires, v. 71, n. 10, p.1-1, abr. 2004.

LEONTIEV, Alexis N. O Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

MORAES, Maria C. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Revista Perspectiva, Florianópolis, v.27, n.2, p. 315-346, 2009.

PASQUALINI, Juliana C. Proposta curricular para a educação infantil: a experiência de Bauru. Revista espaço do currículo (online): João Pessoa, v.11, n.2, p.154-167, mai./ago. 2018.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39616>.

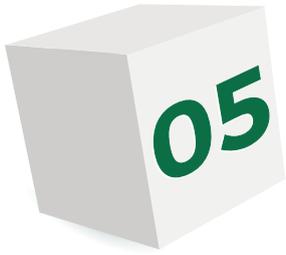
Acesso em: 30 de maio de 2020.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Rubens. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e obra do criador da psicologia histórico cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da Teoria Histórico-cultural. Educação em Revista, Belo Horizonte: UFMG, 2013.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação, 2019. 488 p.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36ª. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2004.



A Geografia no Currículo Catarinense e a perspectiva pós crítica: uma prática possível?

Kalina Salaib Springer

INTRODUÇÃO

Qual o lugar do currículo no pensamento pós-moderno? Como nos tornamos aquilo que somos? Como o currículo e a escola molda identidades individuais e de grupos? Com estas questões iniciamos este texto. Sem a pretensão de encontrarmos uma resposta, acreditamos que, estas, são múltiplas, incertas e temporárias. E, pensando nestas 'identidades', 'diversidades' e 'diferenças' flertamos com pressupostos advindos da teoria pós crítica cujos quais podem inspirar o trabalho do professor em âmbito escolar. Esta inspiração valoriza a indeterminação entendendo que o conhecimento não preexiste: é socialmente produzido.

Neste contexto, elencamos alguns conteúdos de Geografia presentes no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC)³⁵, refletindo como estes podem ser trabalhados a partir das teorias pós-críticas. Estas teorias, constituem sistemas abertos, compostos por linhas variadas: pós-estrutural, pós-colonial, pós-moderno, pós-marxista, e, ainda que conectados, se referem a estudos distintos, com questões e problemáticas próprias.

Partindo de uma perspectiva epistemológica, se cruzam na medida que sinalizam um pensamento que problematiza movimentos anteriores, questionando suas bases, suas condições de possibilidade e de impossibilidade. Engloba referências inclusive daqueles que não estão de acordo com os seus pressupostos, mas são levados a debater teoricamente sobre os seus efeitos. A atitude pós-crítica não gosta de explicações universais, totalidades, completudes ou plenitudes. Em vez disso, opta por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular (SILVA, 2007).

Realizam substituições, rupturas e mudanças. Questionam o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem), exploram de diferentes modos as

35. A partir daqui utilizaremos a sigla CBTC para se referir ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense

relações de poder na educação e também, das identidades subjugadas inspiradas, por exemplo, nos estudos culturais, nos estudos feministas, pós-coloniais. Compreendem o sujeito/ aluno como resultado da linguagem, dos textos, do discurso, da história e dos processos de subjetivação (SILVA, 2007).

A partir desta perspectiva encontram-se múltiplas possibilidades de entender o currículo, os sujeitos da educação, o conhecimento escolar, as políticas educacionais, os processos de avaliação, os artefatos tecnológicos e outras práticas educativas. (SILVA, 2001; CORAZZA, 2001). A multiplicidade de ferramentas conceituais, operações analíticas e processos investigativos deslocam a ênfase nos processos pedagógicos de ensinar e aprender (avaliação, metodologia, aprendizagem) para um processo produtivo mais complexo. Aqui, não se discutem modos 'certos' de ensinar, formas adequadas de avaliar ou conhecimentos legítimos; a não ser para problematizar essas comprovações, modos, formas e conhecimentos (PARAÍSO, 2003).

Nesta perspectiva o currículo escolar é algo que precisa se constantemente investigado e problematizado, visto que é algo construído socialmente. Para Silva (1999) o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes e que, posteriormente, constituirá uma prática pedagógica.

Etimologicamente o termo currículo segundo Sacristán:

[...] deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir, ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). (SACRISTÁN, 2013, p.16)

Quando pensamos o currículo a partir das teorias pós críticas, talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 2007). E, para o autor os conceitos centrais nestas discussões envolvem identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Nesse sentido, a ideia de que o currículo ajuda na formação de uma subalternidade cultural, sexual e política talvez seja a principal contribuição desta perspectiva. Com

base nestes pressupostos, refletimos sobre a Geografia no CBTC.

A GEOGRAFIA DA DIFERENÇA

As teorias pós críticas constituem-se em movimentos reflexivos de significativa importância na área da filosofia da educação, cujos conceitos e proposições buscam pela produção de novos sentidos na educação. A visão pós crítica se preocupa com as conexões entre saber, identidade e poder, de modo que, “o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2007, p.149).

Diante destes pressupostos faremos uma breve discussão sobre conteúdos e temáticas presentes no componente curricular de Geografia presente no CBTC e como estes podem ser trabalhados na perspectiva pós crítica. Cientes de que, as possibilidades de análise são múltiplas, daremos visibilidade àquilo que, acreditamos ser inovador, frente aos documentos anteriores.

O primeiro aspecto de inovação se caracteriza pela presença do espaço de vivência do sujeito /aluno em todo o processo de formação. Na Geografia do CBTC o lugar se transforma de metodologia de ensino a conteúdo obrigatório. Nos anos iniciais o conhecimento geográfico gira em torno dos conceitos de Lugar e de Espaço vivido, centrando-se nas particularidades e especificidades dos lugares de vivência.

“Características de seus lugares de vivência: escola, moradia e famílias; Semelhanças e diferenças entre os lugares de vivência; Jogos e brincadeiras infantis dos diferentes grupos étnicos que compõem o local de vivência; Espaço vivido público e privado” (CBTC, 2019, p. 410) são alguns exemplos de como as características dos locais (bairros, municípios, comunidades) marcam presença na Geografia do CBTC.

Esta característica que valoriza a não universalidade do conhecimento traz consigo a necessidade de criação de conteúdos e materiais didáticos próprios e específicos para os diversos municípios de Santa Catarina. Assim, cada localidade tem autonomia e também, a responsabilidade de organizar seu próprio currículo e material pedagógico, respeitando e valorizando espe-

cificidades e etnias locais de modo a estarem igualmente presentes e incluídas no discurso escolar.

O segundo aspecto que marca este currículo é a inserção de Santa Catarina como conteúdo a ser trabalho durante todo o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais). De forma mais sistematizada a temática aparece no quarto ano do Ensino Fundamental

Conceito de território, limites e fronteiras; Localização, ocupação e formação populacional do Estado de Santa Catarina; Território do Contestado, República Juliana: resistências, lutas e disputas de fronteira; Influências culturais e sociais dos fluxos migratórios. (CBTC, p.2019, p.418).

Já, nos Anos Finais, no estado de Santa Catarina, demarca-se presença em todos os anos sobressaindo-se a partir da relação local-global, enquanto conteúdo obrigatório, sendo importante a readequação de materiais didáticos e também das práticas pedagógicas docentes. Estas práticas, a partir da perspectiva metodológica torna-se instrumento para alfabetização escolar. Como exemplo cito conteúdo programático do nono ano que articula identidades e modos de vida na Europa, Ásia e Oceania com especificidades regionais:

Lutas, resistências dos povos e minorias sociais no mundo e no Estado de Santa Catarina. Paisagens regionais e modos de vida na Europa, na Ásia e na Oceania. Arquitetura urbana e identidades culturais locais e em Santa Catarina. Festas catarinenses e identidades culturais locais, regionais, de Santa Catarina e mundiais. Modos e produção e estilos de vida dos grupos étnicos locais e regionais e o respeito às diferenças. (CBTC, 2019, p. 435)

Para além, parte da excentricidade presente na Geografia do CBTC está claramente materializada em duas unidades temáticas que permeiam todo o processo formativo: 'sujeito e seu lugar no mundo' e 'natureza, ambiente e qualidade de vida', estes herança da Base Nacional Comum Curricular. Em 'o sujeito e seu lugar no mundo' buscou-se valorizar debates sobre diferença e multiculturalidade. As palavras 'discriminação', 'diferença', 'respeito', 'etnia' encenam a compreensão de um conhecimento geográfico que auxilia na construção e compreensão de múltiplas identidades. Assim, como auxilia também a compreensão do 'lugar' de vivência do sujeito no mundo: Que lugar é esse? E, que sujeito é esse?

Já no primeiro ano do Ensino Fundamental aparecem noções relativas à multiculturalidade apresentando:

Características de seus lugares de vivência: escola, moradia e famílias; Semelhanças e diferenças entre os lugares de vivência; jogos, brincadeiras, crenças, atividades produtivas dos diferentes grupos étnicos que compõem o local de vivência. (CBTC, 2019, p. 410).

Outro termo recorrente no CBTC e a 'diversidade cultural' (CBTC, 2019, p. 416) presente pela primeira vez no quarto ano do Ensino Fundamental. Contudo, termos similares se revelam desde o segundo ano do Ensino Fundamental “Populações no bairro e comunidade – diferenças culturais - costumes e tradições, considerando diferentes crenças e grupos étnicos; Diversidade humana: discriminação e respeito às diferenças” (CBTC, 2019, p. 412).

O reconhecimento desta 'diversidade' humana e cultural pressupõe o reconhecimento da existência de certa homogeneidade entre os sujeitos que pertencem a determinada cultura. Essa homogeneidade constitui grupos étnicos, os quais, estão também presentes no documento curricular. A partir do Terceiro ano do Ensino Fundamental são nominados os principais grupos étnicos formadores do território catarinense: “Povos indígenas (Guarani, Kaingang e Xokleng), quilombolas e ribeirinhos, ciganos caiçaras e de todas as populações que habitam o lugar” (CBTC, 2019, p. 414).

Este registro tem o intuito claro de marcar sua existência e resistência provendo a necessária inclusão destas etnias no discurso escolar geográfico, que além de identificar objetiva respeitar e valorizar. Salienta-se ainda, que, a orientação curricular traz que todas as demais etnias que habitam o lugar de vivência devem estar igualmente presentes no currículo praticado na escola.

Seguindo os pressupostos pós-críticos de que é preciso rejeitar distinções categóricas e absolutas entre alta e baixa cultura (SILVA, 2007) a presença multiétnica pode ser apresentada e trabalhada privilegiando a mistura, o hibridismo e a mestiçagem de culturas, estilos, e modos de vida. Neste contexto, é pertinente ao professor de Geografia 'enxergar' para além das origens ou dos aspectos originais da cultura, observando o que acontece quando existe interação entre elas, entre os quais a resistência e o preconceito.

Nesses espaços que são negociados os aspectos da identidade de uma nação, de uma comunidade, de uma cultura..“Esses 'entre-lugares' [...] dão iní-

cio a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.” (BHABHA, 2007, p.20).

A hibridização ou hibridismo é conceito central da perspectiva multicultural: a construção da identidade implica que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrec choques culturais. Para Stuart Hall (2003) as identidades são formadas em suas múltiplas camadas.

Para a teoria pós crítica, estes aspectos identitários individuais e grupais são fortemente determinados pelos discursos e pelas políticas culturais que cercam o indivíduo e estas determinações não podem ser excluídas do debate escolar. Assim, a postura pós crítica em sala de aula advoga pelo reconhecimento de que o sujeito se constrói dentro de significados e de representações culturais, os quais por sua vez encontram-se marcados por relações de poder.

A atitude multicultural não se limita a constatar a pluralidade de identidades e os preconceitos construídos nas relações de poder entre as mesmas. Ela analisa criticamente os discursos que 'fabricam' essas identidades e essas diferenças, buscando interpretá-la como uma construção, ela própria múltipla e plural. Nessa perspectiva, o sujeito /aluno é uma obra em processo (DOEL, 2001) está em permanente construção/transformação tendo cada um, identidades múltiplas e plurais e provisórias.

A atitude pós crítica implica que o professor de Geografia seja problematizador: o que é ser diferente? como as diferenças (gênero, etnia, sexualidade, raça) são construídas? quem as constroem? qual contexto? qual o propósito? É emblemático instrumentalizar nossos alunos a também questionar esquemas dicotômicos presentes nos textos / materiais didáticos. Assim, a própria identidade é objeto de análise do multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial.

Para Louro (1997) a identidade é um “sentido de pertencimento: sou enquanto me identifico como membro de determinado grupo; e posso

pertencer a vários grupos ao mesmo tempo. Bauman (2005) é eloquente ao considerar que o 'pertencimento' e a 'identidade' não têm a solidez de uma rocha, sendo 'negociáveis e revogáveis'.

Essa resignificação do conceito de identidade leva também à resignificação do território. Sob a perspectiva clássica o território na Geografia indissocia-se do entendimento das relações de poder nele presentes. No CBTC incorpora-se às relações de poder guiadas pelas questões de gênero, etnia, raça, sexualidade. Até então inexistentes nos referenciais curriculares os conceitos de “xenofobia, etnocentrismo, racismo, nacionalismo, genocídio e etnocídio” (CBTC, 2019, p.428) tornam-se discussão obrigatória nas aulas de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental.

Estes conceitos quando trabalhados a partir da teoria pós-colonialista, objetivam analisar o complexo das relações entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista europeia tal como se configura no presente momento (SILVA, 2007).

Esta perspectiva exige, por parte do professor de Geografia, a compreensão indissociada entre questões de conhecimento, cultura, relações de poder, política e interpretação. Ela reivindica uma atitude descolonizada: “Decolonidade e os povos latino-americanos” (CBTC, 2019, p. 432). No CBTC o Espaço Latino-Americano divide lugar com os territórios africanos, sendo trabalhada no oitavo ano do Ensino Fundamental. Esta fusão traz a “compreensão indissociada dos espaços Latino-americanos e Africanos, os quais são caracterizados e compreendidos em sua relação com o local, regional e Brasil e no contexto geopolítico mundial” (CBTC, 2019, p. 408).

Movimento feminista e Movimento LGBTQ+³⁶ (CBTC, 2019, p. 430) são também expressões que pela primeira vez aparecem como conteúdo obrigatório na Geografia. Sob a perspectiva pós-estruturalista é essencial questionar os conceitos presentes nestes movimentos (lésbicas, gay, bissexuais, travestis e transsexuais, queer) e como as diferenças entre estes grupos foram construídas.

A teoria queer, presente no conteúdo LGBTQ+ exemplifica um tema que

36. O sinal de “+” representa quaisquer outras pessoas que não se sintam incluídas nas identidades cobertas pelas iniciais da sigla. Ex: intersexuais, assexuais, pansexuais, polisssexuais, pessoas não-binárias.

objetiva estimular o debate sério sobre a sexualidade, a ser tratada como uma questão legítima de conhecimento e de identidade. Nesse processo, é importante ter ciência da relevância do currículo praticado para a compreensão dos processos escolares de (re)produção das relações de gênero. Embora históricos, muitos conceitos que permeiam a compreensão desta temática são comumente tratados como naturais, a exemplo de 'homem' e 'mulher' (SCOTT, 1994).

Além de historicamente construídos, a perspectiva pós crítica contribui para revelar que a noção de sujeito e identidade presente no discurso humanista moderno é marcadamente fundamentalista e universalista na medida em que pretendiam universalizar as especificidades de gênero, classe, raça, etnia e orientação sexual, tornando-se uma categoria normativa (BUTLER, 1998; 2003). Isto significa dizer que neste paradigma, não há tipos identitários 'puros': não há um tipo único de 'branco', 'negro', 'mulher', 'homem', 'Lésbicas', Gays, de feminismos ³⁷.

Este entendimento da diversidade dentro da diversidade nos leva a outro conceito presente como conteúdo obrigatório no nono ano do Ensino Fundamental: Multiculturalidade. Para Souza Santos (2001) o multiculturalismo crítico pós-colonial discute as “diferenças dentro das diferenças”, recusando a idéia de que as identidades plurais que constituem a sociedade sejam estáticas, unas, indivisíveis. O multiculturalismo questiona verdades únicas e absolutas, narrativas mestras. Essa premissa de questionamento pode ser problematizada também em conteúdos como:

Características dos movimentos sociais no Brasil e na América Latina; as Organizações não Governamentais e os sindicatos como movimentos sociais; Movimentos sociais urbanos e do campo: MST, movimentos dos atingidos por barragens, movimento dos Sem Teto; Movimentos pela igualdade racial; Coordenação Nacional das comunidades quilombolas; Movimento das Pessoas com Deficiência e convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência; Movimentos sociais na América Latina. (CBTC, 2019, p. 430)

Isso significa que a perspectiva pós-colonial e pós-moderna do multiculturalismo busca 'descolonizar' os discursos, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias). Esta 'descolonização' quando incorporada pelo docente permite pensar em termos de pluralidades e diversidades, em lugar de unidades e universalida-

37. Feminismo liberal, feminismo radical, feminismo marxista, feminismo negro, ecofeminismo são exemplos dos diversos tipos de feminismo dentro do movimento feminista.

des rompendo com determinadas hierarquias.

Assim, o professor que deseje trabalhar em uma perspectiva multicultural crítica pós-modernizada ou pós-colonial poderá propor aos alunos que identifiquem em textos e também, em atitudes e valores sociais vozes e grupos silenciados e ou estereotipados. Na tentativa de não ignorar dimensões que marcam privilégios e invisibilizam grupos oprimidos e ou minoritários (SCOTT, 1994) em todos os anos do Ensino Fundamental registram-se conteúdos e temáticas que reconhecem as diferenças e minorias:

Estatuto do refugiado Lei 9.474 de 1997, Lei de migração Lei 13.445 de 2017, o tráfico de pessoas e a Lei 13.344/2016; Declaração Universal dos Direitos Humanos (p.429) "Lutas, resistências dos povos e minorias sociais no mundo e no Estado de Santa Catarina (p. 435) Cartografia Social: a espacialização das diversidades culturais, étnicas e sociopolíticas (CBTC, 2019, p. 437).

Como último aspecto a ser mencionado neste texto, tem-se pela primeira vez nas discussões da Geografia escolar a corrente de pensamento denominada 'geografia da saúde'. Consolidada em âmbito acadêmico, os matizes deste pensamento encontram ancoragem no eixo temático 'natureza, ambiente e qualidade de vida'. Como 'ambiente' incorporamos o entendimento de Mendonça (2001) ao estabelecer que o termo, concebe unidade ao conhecimento geográfico resultado da interação entre a sociedade e a natureza, homem-meio, homem-natureza, físico-humano, homem-homem, sociedade - sociedade.

De forma inovadora o CBTC incorpora ao conhecimento geográfico escolar obrigatório a compreensão da indissociabilidade entre qualidade de vida, saúde humana e biodiversidade: "Problemas ambientais e saúde humana" (CBTC, 2019, p.411) conteúdo do primeiro ano do Ensino Fundamental. No segundo ano cito "Biodiversidade e sua relação com a qualidade de vida" (CBTC, 2019, p. 413) e no terceiro ano é obrigatória a discussão acerca do "Cuidado com a água, problemas ambientais e qualidade de vida/Saúde nos locais de vivência" (CBTC, 2019, p.415/416).

Ainda no terceiro ano do ensino fundamental reflexões sobre "Práticas escolares democráticas: o respeito ao outro e ao ambiente escolar" (CBTC, 2019, p.415/416) se fazem presentes. Aqui o verbo 'respeitar' pode ser trabalha-

Do ponto de vista epistemológico a Geografia da saúde presente no CBTC fundamenta-se em dois pilares: o modelo conceitual em saúde conhecido como “modelo de determinação social da doença e as categorias do raciocínio geográfico” (ALMEIDA FILHO; ROUQUAYROL, 2006, p. 23). O modelo de determinação social da doença prima pela promoção da saúde e entende a doença como resultado da combinação de fatores sociais, culturais e econômicos.

Promoção da saúde define-se, de maneira bem mais ampla que prevenção, pois refere-se a medidas que não se dirigem a uma determinada doença ou desordem, mas servem para aumentar a saúde e o bem-estar gerais (LEAVELL; CLARCK, 1976). Nesta linha, fundamenta-se o atual conceito de saúde proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 1998) que a define como “[...] o estado de completo bem-estar físico, psíquico e social e não meramente a ausência de enfermidades”. E, a relação com os conteúdos tradicionalmente geográficos se explicita e ganha nova roupagem no CBTC:

Organizações administrativas do Estado e suas funções: saúde, educação, meio ambiente e infraestrutura. A defesa civil no Estado de Santa Catarina. Formas de participação social: associações, conselhos, câmara de vereadores, assembleia legislativa e outros. Direito à cidade: espaços públicos, áreas de lazer, segurança, moradia, mobilidade (CBTC, 2019, p. 420).

No Brasil, o conceito ampliado de saúde e os determinantes sociais³⁸ estão contemplados na Constituição Federal de 1988, na Lei Orgânica da Saúde nº 8.080/1990 e em vários outros documentos (BRASIL, 2010). E, é nesta perspectiva que, a saúde deve ser trabalhada pela geografia. Compreender como os determinantes sociais são importantes para entender a saúde individual e coletiva: “Sustentabilidade: ambiente, saúde e cidadania” (CBTC, 2019, p. 424); “Relação entre biodiversidade e qualidade de vida no Brasil e em Santa Catarina” (CBTC, 2019, p. 427); “Indicadores econômicos e sua relação com a qualidade de vida na América Latina” (CBTC, 2019, p. 433).

Este conceito de saúde rompe com a abordagem médica exclusivamente clínica e abre caminho para as teorias multicausais ou das redes multicausais ou das redes multicausais na explicação dos processos saúde-doença

38. Importante dizer que, Wilkinson e Marmot (2003) dividem os determinantes sociais em Gradiente social (a expectativa de vida é menor e as doenças são mais comuns quanto mais baixa for a posição econômica em cada sociedade); estresse (circunstâncias estressantes fazem com que as pessoas sintam-se preocupadas, ansiosas e inábeis para enfrentar tais problemas, contínua ansiedade, insegurança e baixa autoestima, isolamento social e baixo controle sobre a vida têm efeitos sobre a saúde e podem levar a morte prematura); infância (um bom início de vida é importante para o desenvolvimento nos anos seguintes da vida, a pobreza durante a gestação pode ter consequências para o desenvolvimento fetal devido à carência nutricional, estresse materno e inadequado cuidado pré-natal); rede social x exclusão social (os desempregados, os de grupos étnicos minoritários, os subempregados, os deficientes físicos, os refugiados e os desabrigados tendem a viver em estresse constante e têm alto risco de morte prematura); trabalho x desemprego (segurança no emprego melhora a saúde, o bem-estar e a satisfação; altas taxas de desemprego causam mais doenças e mortes prematuras); suporte social (relações de amizade, boas relações sociais e redes de apoio em casa, no trabalho e na comunidade aumentam a saúde); comportamentos ou escolhas pessoais (hábitos inadequados de saúde, muitas vezes influenciados pelo ambiente social).

(PEITER, 2007). Neste novo paradigma a integração entre meio abiótico, biótico e social posiciona o conceito de 'Ambiente' como estratégico nas análises e intervenções em saúde.

Consequentemente, conceitos e teorias advindos do conhecimento geográfico, mais especificamente da Geografia da saúde, tornam-se promissores para a entendimento da relação entre saúde e ambiente. Para além, as categorias do raciocínio geográfico (localização, distribuição, diferenciação, conexão, analogia, extensão) auxiliam na compreensão de padrões característicos de disseminação de doenças. Estas categorias associadas à linguagem cartográfica permitem múltiplas análises desvendando didaticamente elementos visíveis e invisíveis do espaço (como acesso a educação, à saúde, nível de renda e outras variáveis).

A qualidade de vida no mundo: indicadores socioeconômicos e socioambientais. Cadeias produtivas, inovação, recursos naturais, fontes e formas energéticas em diferentes países do mundo. Produção agrícola, alimentos orgânicos, utilização de agrotóxicos e o comércio mundial: impactos econômicos, ambientais e na saúde humana (CBTC, 2019, p. 438)

Apesar de não ser um tema novo, a Geografia da saúde, presente no CBTC inova ao considerar o espaço escolar, e mais especificamente a sala de aula de geografia como lócus fundamental e privilegiado para ações de promoção da saúde.

Problemas ambientais decorrentes da intervenção humana município de vivência. Natureza, qualidade de vida e saúde (CBTC, 2019, p.418); Alimentos orgânicos; Agrotóxicos, poluição ambiental e saúde humana no Estado de Santa Catarina (CBTC, 2019, p. 421); Produção orgânica, utilização de agrotóxicos e seus impactos para a biodiversidade e saúde humana (CBTC, 2019, p. 423).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As investigações pós-críticas em educação instigam o currículo e as práticas educativas a movimentarem-se. Esta dança educacional contesta naturalizações, universalizações de significados, de narrativas, e valores. Ao desestabilizar preceitos e verdades até então consideradas sólidas e legítimas, essas pesquisas, expõem arbitrariedades (re) criando múltiplos

sentidos. De forma orgânica, se preocupa com a identidade do sujeito/aluno; valoriza saberes e diferenças.

Neste paradigma, a Geografia presente no CBTC apresenta múltiplos caminhos e trajetos possíveis: faz deslocamentos, transgressões, cria sentidos inéditos. Esse novo olhar está registrado sob a forma de conteúdos e proposições até então inexistentes nos documentos oficiais e que possibilitam novas conexões, novas sinapses.

A atitude pós crítica frente ao currículo permite poetizar: produzir, fabricar (re)inventar. Ao professor é preciso problematizar: problematize a si próprio e ao outro (seu aluno): Que Geografia eu ensino? Para que eu ensino? Que Geografia meu aluno aprende? Essas indagações são preciosas para que, possamos escolher qual abordagem se adequa melhor à determinada realidade evitando que na prática, as transformações teóricas se tornam vazias de significado.

Neste contexto é preciso reconhecer o papel essencial da escola e do professor. Independente do currículo oficial normatizado o currículo praticado é aquele que acontece em sala de aula sob a regência do maestro (professor/a). Ter a consciência que a letra da música é a mesma, mas os ritmos e melodias podem se diferenciar é o maior desafio docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. de; ROUQUAYROL, M. Z. Introdução à epidemiologia. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

BAUMAN, Zygmund. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BAUMAN, Zygmund. Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf.

BRASIL. Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do 'pós-modernismo. Cadernos Pagu. Campinas, n. 11, p. 11-42, 1998.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

COSTA, Claudia de Lima. O feminismo e o pós-modernismo/pós-estruturalismo: (in)determinações da identidade nas (entre)linhas do (con)texto. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar (Orgs). Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000. p. 57-90.

CZERINA, Dina. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. Cadernos de Saúde Pública [online]. 1999, vol.15, n.4, pp.701-709.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

DOEL, Marcus. Corpos sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREITAS, C. M. (Orgs). Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências.

Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

LEAVELL, S. & CLARCK, E. G. Medicina Preventiva. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MENDONÇA, Francisco. Geografia socioambiental. Revista Terra Livre. São Paulo nº16, 1º semestre, 2001, p.139-158.

PEITER, Paulo César. Condiciones de vida, situación de la salud y disponibilidad de servicios de salud en la frontera de Brasil: un enfoque geográfico. Caderno de Saúde Pública. Rio de Janeiro. Vol, 23 sup 2, p. 37-50, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.) Saberes e incertezas sobre o currículo. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p.10-16.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. 2019.

SCOTT, Joan W. Prefácio a gender and politics of history. Cadernos Pagu. Campinas, n. 3 (Desacordos, desamores e diferenças), p.11-27, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como fetiche. Belo horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, Cultura e Sociedade. 9ª ed. São Paulo: Cortez,

2001.

SOUZA SANTOS, B. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 26, nº.1, pp. 13-32, 2001.

TARLOV, A. R. Public policy frameworks for Improving population health. Annals of the New York Academy of Sciences, v. 896, p. 281-293, 1999.

WILKINSON, Richard; MARMOT, Michael. (Eds.). Social determinants of health: the solid facts. 2ed. Copenhagen: WHO, 2003. Disponível em: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/98438/e81384.pdf Acesso em 02 fev de 2020.



Pela construção do debate essencial: reflexões sobre a BNCC de ciências diante de um problema mal equacionado.

João Vicente Alfaya dos Santos
Larissa Zancan Rodrigues

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, nenhuma política educacional levantou tantas polêmicas e mobilizou tantos segmentos sociais, seja para apoiá-la ou contestá-la, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tratando-se de uma política educacional, as polêmicas se deram tanto no âmbito acadêmico-científico, mobilizando a publicação de dossiês em revistas especializadas³⁹ e manifestos lançados por sociedades científicas, mas também no âmbito escolar e social mais amplo⁴⁰, visto que a aprovação da versão final da BNCC ocorreu em um período de extrema instabilidade política, após o golpe que culminou no impeachment da então presidente Dilma Rousseff. Relatos a respeito do processo de construção da base, especificamente para a área de Ciências Naturais, podem ser encontrados em Marcondes (2018), Martins (2018) e Selles (2018).

Evidentemente, o debate acerca da existência de uma base curricular não é simples. Analisada em si mesma, como pretendemos expor ao longo deste texto, ela não traz mudanças significativas que já não estivessem em curso no processo de escolarização no Brasil. Articulada com outras políticas educacionais, como a reforma do Ensino Médio, a base nacional comum para a formação de professores, as avaliações em larga escala e programas de compra e distribuição de material didático, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a situação se complexifica mais. Mas essa articulação não será feita nos marcos deste texto.

De início, apenas queremos demarcar que não consideramos problemática a existência de uma programação curricular compartilhada entre as instituições escolares. Estudos apontam que a primeira menção da palavra currículo ocorreu em 1633 em registros da Universidade de Glasgow (HAMILTON, 1992), e, embora o campo de estudos curriculares ainda não tivesse sido formado, já estava ali presente a associação, que ainda hoje é

39. Por exemplo, a revista Debates em Educação publicou o dossiê intitulado "Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate" (<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213/showToc>) e a revista Retratos da Escola disponibilizou um número acerca da BNCC para a educação básica (<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/27>) e outro sobre a Base Nacional Curricular de formação de professores (<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35>).

40. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisadores em Educação (ANPED), principal sociedade científica da área de pesquisa em educação no Brasil, manifestou-se radicalmente contrária contra aquilo que chamou de "homogeneização das matrizes curriculares" (<http://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>). Além da ANPED, outras sociedades científicas se pronunciaram durante o processo de elaboração da BNCC, além de movimentos sociais e sindicatos (<http://www.anped.org.br/news/nota-das-entidades-sobre-audiencia-publica-do-cne-sobre-bncc-do-ensino-medio>).

realizada, entre currículo e a organização de trajetórias formativas comuns. Foi apenas com a virada para o século XX, de acordo com demandas oriundas dos diferentes processos de industrialização dos países, que foram realizadas mudanças acerca do que tradicionalmente se costumava elencar para ser ensinado. Nos Estados Unidos, a publicação da obra "O currículo" (1918) de Franklin J. Bobbitt foi um marco para a chamada "organização científica" dos currículos, a qual articulava ideias oriundas do comportamentalismo, da área da Psicologia, e do taylorismo, da área da Administração. Outra vertente desenvolvida foi a do progressivismo, muito identificado com o trabalho de John Dewey. Dentre essas, a vertente eficientista exerceu grande influência no Brasil, principalmente durante a primeira metade do século passado, tendo sido resgatada e reformulada nos dias de hoje (SAVIANI, 2013).

Como veremos na parte devida deste artigo, as contestações a respeito de uma base nacional comum incidem, principalmente, sobre uma questão que é, a nosso ver, predominantemente epistemológica: o conhecimento, por si só, não tem valor intrínseco, de modo a não ser possível valorar um conhecimento como sendo mais apropriado a ser ensinado nas escolas do que outro; ou, ainda, se esse tivesse tal valor em si, ninguém estaria apto a discernir qual seria o melhor conhecimento para os contextos particulares das escolas, de modo que a eleição a ser realizada expressaria o conhecimento dos poderosos, para usar a expressão de Young (2013), algo a ser decidido única e exclusivamente por grupos detentores de poder. Ainda, devemos considerar que municípios e estados já possuem suas respectivas propostas curriculares, o que é, em termos gerais, uma unificação, em menor escala, dos currículos. Além disso, os livros didáticos, comprados pelo governo federal e distribuídos para alunos da rede pública, também acabam, na prática, por se constituir em uma referência de conteúdos.

Neste texto, procuraremos evidenciar que muitas das polêmicas levantadas no debate em torno da BNCC, em especial aquelas centradas na denúncia de disputas curriculares, são, na realidade, inócuas. Não se trata, como afirma Giroto (2019), de uma disputa entre projetos de sociedade, como se houvesse alternativas a serem escolhidas. A construção de nenhuma

sociedades está em disputa por meio de qualquer política educacional, por mais abrangente que tal política seja.

SOBRE AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DA BNCC E SEUS REFLEXOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

É na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que se explicita, pela primeira vez na legislação brasileira, a necessidade de uma base nacional comum para formação dos estudantes⁴¹. Após a aprovação da LDBEN, o Ministério da Educação (MEC) publicou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais serviriam como referência para elaboração de novas propostas curriculares em todo o país. Nos PCN estava presente a ideia do “aprender a aprender” que, para Saviani (2013), foi extraída do relatório Jacques Delors, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1996. Tal relatório foi resultante do trabalho de uma comissão que buscava traçar as linhas orientadoras globais da educação para o século XXI. E, partindo do pressuposto de que o mundo estava passando por complexas transformações devido constantes avanços científicos e tecnológicos, seria fundamental que estudantes adquirissem novas competências e habilidades voltadas para um permanente “aprender a aprender”, imprescindível para o surgimento de inovações e para o atendimento das novas relações entre conhecimento e trabalho que estavam sendo estabelecidas.

Contudo, os PCN eram apenas parâmetros. A criação de diretrizes curriculares nacionais ocorreu no período de 2002 a 2012, sendo a maioria aprovada entre 2009-2012. Em especial, nesse último período, a Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC conduziu uma série de discussões para o estabelecimento de uma base nacional, por exemplo, a partir do Programa Currículo em Movimento (2009-2010) e do “GT sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento” - GT-DiAD (2012-2013). Mas, o processo, que até aquele momento estava sendo desenvolvido, foi interrompido mediante a formação de uma nova equipe

41. Muitos trechos referentes a uma base nacional comum no texto original da LDBEN de 1996 foram alterados diante da aprovação da Lei nº 13.415 de 2017, também chamada de Reforma do Ensino Médio.

responsável pela aprovação de uma base⁴². Nesse ínterim, houve, também, a aprovação do Plano Nacional da Educação para o período de 2014-2024, que menciona uma base nacional comum de currículos em suas metas e estratégias.

Em linhas gerais, o processo de aprovação da BNCC envolveu a gestão de três ministros da educação e elaboraram-se, ao total, três versões do documento. Na última versão, a ideia de direitos de aprendizagem, que até aquele momento estava sendo considerada, foi substituída pela de competências e habilidades e o desejo de se elaborar uma base única para toda a Educação Básica foi deixada de lado quando essa foi segmentada: elaborou-se uma BNCC para o Ensino Fundamental, aprovada em dezembro de 2017, e outra para o Ensino Médio, aprovada em dezembro de 2018.

De fato, o ministro Mendonça Filho alterou o processo de construção da terceira versão da BNCC, cuja metodologia de elaboração da primeira e da segunda versões era de responsabilidade de um grupo de especialistas, vinculados às universidades, conforme mostram os documentos exarados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. (...) O comitê era coordenado pela secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro⁸, que ocupou esse mesmo cargo na gestão do ministro Paulo Renato, no governo FHC, quando os PCNs foram implementados. (AGUIAR, 2019, p. 7)

Apesar das rupturas que ocorreram ao longo do processo de construção da BNCC, identificamos que existem confluências acerca dos objetivos formativos que têm sido preconizados na política curricular nacional nas últimas décadas, em especial aqueles identificados para o Ensino de Ciências: a formação para o exercício da cidadania e de qualificação para o trabalho. É curioso observar esses aspectos também estão presentes no âmbito da pesquisa, principalmente nas investigações marcadas pelo viés da Alfabetização Científica e Tecnológica - ACT (AULER; DELIZOICOV, 2001; SANTOS, MORTIMER, 2001; SASSERON; CARVALHO, 2011) e em torno do que se convencionou chamar de Ciência, Tecnologia e Sociedade - CTS (STRIEDER; KAWAMURA, 2017). No documento da BNCC de Ciências esse aspecto fica evidente:

(...) ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania. (...) Espera-se, desse modo, possibi-

42. O antigo GT-DiAD chegou a publicar em 2018 aquilo que seria a matriz inicial da BNCC:

(https://acervodigital.ufr.br/bitstream/handle/1884/55911/direitos_a_aprendizagem_e_ao_desenvolvimento_na_educacao_basica_subsidios_ao_curriculo_nacional-preprint.pdf?sequence=1&isAllowed=y), considerada por muitos como uma espécie de "BNCC alternativa" durante o conturbado processo de aprovação da base.

lutar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum (BRASIL, 2018, p. 321, grifos nossos).

Consideramos que a educação voltada para a cidadania, para a tomada de decisões e para participação democrática, embora sejam elementos úteis e desejáveis na formação de qualquer indivíduo, sofrem de um problema profundo, já apontado exaustivamente por Tonet (1999; 2005): o de considerar o horizonte social atual, no qual vivemos, como o máximo possível de liberdade a que os indivíduos podem aspirar. A cidadania busca apenas equilibrar as desigualdades sociais, as quais são insuperáveis nos marcos da sociedade capitalista. Para tornar claro, lutar por uma educação que almeje a cidadania significa lutar por uma sociedade em que as desigualdades se perpetuem.

Saviani (2013) afirma que o perfil de formação dos indivíduos como trabalhadores e como cidadãos passou a buscar, na contemporaneidade, a maximização da eficiência a fim de torná-los mais produtivos, não no sentido de produzirem mais em um menor espaço de tempo, mas como forma de valorização do capital, de seu crescimento por incorporação de mais valia. Em relação aos processos educativos, houve, anteriormente, uma forte influência do tecnicismo baseado no taylorismo-fordismo realizada sob forte intervenção estatal. Entretanto, mediante a flexibilização do trabalho por meio de práticas toyotistas, passamos a:

Estar, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediante agências reguladoras, seja diretamente como vem ocorrendo no caso da Educação. (...) Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2013, p. 439).

Como afirmamos anteriormente, não iremos discutir a complexa rede de relações na qual a BNCC está inserida, mas é importante percebermos que a aplicação da perspectiva neotecnicista em educação parte do estabelecimento de uma base curricular, na qual os processos avaliativos podem ser desenvolvidos. No caso do componente curricular de Ciências, são propostas competências que manifestam o domínio de 117 habilidades

propostas para os estudantes, as quais privilegiam aprendizagens procedimentais. Sobre as unidades temáticas e objetos de conhecimento presentes no documento, apresentamos, na sequência, um quadro que os identifica.

Quadro 1 - Unidades temáticas e objetos de conhecimento para o componente curricular de Ciências.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETIVOS DE CONHECIMENTO				
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Matéria e energia	Características dos materiais.	Propriedades e usos dos materiais. Prevenção de acidentes domésticos.	Produção de som. Efeitos da luz e nos materiais. Saúde auditiva e visual.	Misturas. Transformações reversíveis e não reversíveis.	Propriedades físicas dos materiais. Ciclo hidrológico. Consumo consciente. Reciclagem.
Vida e evolução	Corpo humano. Respeito à diversidade.	Seres vivos no ambiente. Plantas.	Características e desenvolvimento dos animais.	Cadeias alimentares simples. Microorganismos.	Nutrição do organismo. Hábitos alimentares. Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório.
Terra e universo	Escalas de tempo.	Movimento aparente do Sol no céu. O Sol como fonte de luz e calor.	Características da Terra. Observação do céu. Usos do solo.	Pontos cardeais. Calendários, fenômenos cíclicos e cultura.	Constelações e mapas celestes. Movimento de rotação da Terra. Periodicidade das fases da Lua. Instrumentos óticos.
	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	
Matéria e energia	Misturas homogêneas e heterogêneas. Separação de misturas. Materiais Sintéticos.	Máquinas simples. Formas de propagação do calor. Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra. História dos combustíveis e das máquinas térmicas.	Fontes e tipos de energia. Transformação de energia. Cálculo de consumo de energia elétrica. Circuitos elétricos. Uso consciente de energia.	Aspectos quantitativos das transformações químicas. Estrutura da matéria. Radiações e suas aplicações na saúde.	
Vida e evolução	Célula como unidade da vida. Interação entre os sistemas locomotor e nervoso.	Diversidade de ecossistemas. Fenômenos naturais e impactos ambientais. Programas e indicadores de saúde pública.	Mecanismos reprodutivos. Sexualidade.	Hereditariedade. Ideias evolucionistas. Preservação da biodiversidade.	
Terra e universo	Forma, estrutura e movimentos da Terra.	Composição do ar. Efeito estufa. Camada de ozônio. Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis). Placas tectônicas e deriva continental.	Sistema Sol, Terra e Lua. Clima.	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar. Astronomia e cultura. Vida humana fora da Terra. Ordem de grandeza astronômica. Evolução estelar.	

A partir do quadro, pode-se reconhecer que a BNCC propõe a introdução de objetos de conhecimento ligados à Física e a Química desde o 1º ano do Ensino Fundamental, sobretudo a partir das unidades temáticas “matéria e energia” e “terra e universo”. Tal estrutura difere do que costuma ser apresentado nas programações curriculares e nos livros didáticos de Ciências, em que a apresentação de conteúdos de Biologia, Química, Física e Geociências ocorre de forma desarticulada ao longo da educação básica, relegando temas como “terra e universo” ao 6º ano, “seres vivos” ao 7º, “corpo humano” ao 8º e Química e Física ao 9º. Além disso, a presença da unidade temática “vida e evolução” é proposta para ser feita ao longo de todos os anos da Educação Básica, o que pode representar um avanço no sentido de que a evolução pode começar a ser tratada, de fato, como eixo central da estruturação dos conhecimentos biológicos durante a escolarização. Porém, a BNCC apresenta problemas em sua estrutura interna.

A base foi proposta sob a ideia de estabelecimento de um currículo “em espiral”, resgatando ideias da psicologia genética desenvolvida por Piaget, que orientou a matriz do progressivismo do século passado, reformulando-as a partir daquilo que pode ser chamado de neoconstrutivismo (SAVIANI, 2013). Na BNCC de Ciências, há uma fragmentação ainda maior do que é proposto hoje para ser ensinado, já que muitos objetos de conhecimento não são articulados e retomados. Por exemplo, os sistemas orgânicos do corpo humano, que são, hoje, tradicionalmente, ensinados no 7º ano dos anos finais, em geral, de forma desarticulada, estão indicados para o 1º, 6º e no 7º ano. Ainda, conteúdos relacionados com temas de Botânica e de Zoologia são previstos para serem estudados apenas no 2º e 3º anos dos anos iniciais, o que pode dificultar o estudo de questões socioambientais, por exemplo.

Em relação ao aspecto epistemológico da BNCC de Ciências, essa sugere que os professores realizem processos investigativos para o ensino/aprendizagem, os quais seriam estruturados por meio de etapas nomeadas por “definição de problemas”, “levantamento/análise e representação”, “comunicação” e “intervenção”.

Cupani (1985) afirma que o positivismo reconhece a ciência como sendo

composta por um conjunto de conhecimentos objetivos, explicativos e prospectivos, ainda que provisórios, no qual as hipóteses explicativas do cientista passariam por um processo de teste bastante rígido e sequencial, a partir, sobretudo, de observação e/ou de experimentação, em que as hipóteses, se comprovadas, poderiam contribuir para a elaboração de leis e, se possível, teorias. Sendo todos esses processos permeados por comunicação intersubjetiva entre os membros da comunidade científica. Analisando as etapas dos processos investigativos da BNCC, podemos perceber que ideias positivistas permeiam o aprendizado de Ciências, em detrimento do reconhecimento de que “a ciência é tanto uma atividade (aquilo que os cientistas fazem), quanto um corpo de conhecimentos (aquilo que os cientistas sabem)” (MAYR, 2008, p. 48). Ou seja, de que a ciência apresenta aspectos que são internos, de cunho teórico-conceitual e prático-metodológico, quanto externos, como a influência de aspectos sociais, culturais, religiosos, políticos, entre outros (MOURA, 2014), os quais podem gerar influências mútuas.

ARGUMENTOS CONTRÁRIOS AO CURRÍCULO COMUM

Para além da análise do que foi preconizado para o componente curricular de Ciências, pensamos ser fundamental a retomada de algumas questões que foram levantadas ainda à época das primeiras discussões acerca da base, no sentido de que, diante dessas, poderemos identificar melhor os limites que a atual fase de implementação da BNCC nos apresenta.

Além do posicionamento de sociedades científicas como a ANPED, trabalhos produzidos no Brasil apontam para uma contestação grande, seja em relação aos moldes específicos da atual base, seja em relação à possibilidade de qualquer fundamento comum para o currículo. Os argumentos utilizados são de ordem bastante diversa, mas esses podem ser reunidos em cinco grandes blocos a partir de seus elementos afins. É importante destacar que os argumentos dos autores se interpenetram e, por isso, ao apresentarmos esses argumentos, não queremos afirmar que o pensamento desses autores sobre a base se resume apenas a eles.

O primeiro bloco se refere às críticas quanto ao atual modelo de base comum que, em sua terceira e última versão, sofreu uma guinada para retomar as já extensamente debatidas pedagogias das competências e habilidades. É visão, por exemplo, de Marsiglia e colaboradores (2017), adeptos da pedagogia histórico-crítica, uma pedagogia que, como sabemos, pauta-se por uma orientação marxista. O cerne da crítica é que nos fundamentos pedagógicos e na estrutura da BNCC haveria uma ênfase quanto aos “métodos, procedimentos, competências e habilidades voltados para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 109). O currículo escolar seria, portanto, esvaziado de seus conteúdos, dando lugar ao atendimento de necessidades imediatas da classe trabalhadora, principalmente em termos de empregabilidade. Cumpre destacar que no artigo de Marsiglia e colaboradores (2017) não há uma crítica quanto à ideia geral de uma base curricular, mas quanto aos moldes da atual base. E nisso os autores mantêm-se coerentes com o ideário pedagógico que defendem, visto que, tal pedagogia entende que “se a educação escolar for entendida como formação humana, deverá tomar como referência para a definição dos conteúdos escolares as formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento produzido pela humanidade” (DUARTE, 2007, p. 384). Logo, se a base contemplasse outros elementos, baseados nas formas mais desenvolvidas e ricas dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade, não haveria objeção à BNCC por parte dos defensores da pedagogia-histórico crítica.

O segundo bloco de argumentos contrários, partem daquilo que consideramos uma visão ingênua de educação e de políticas educacionais. Essa visão considera que dadas as atuais condições de desigualdades sociais entre os alunos e de condições materiais entre as escolas, a implementação de um currículo comum seria um mecanismo para aumentar tais diferenças e que a base, por mais que fale em direitos de aprendizagem, seria incapaz de garanti-los. Neste bloco, além de autores brasileiros, encontram-se também referências no campo curricular de outros países.

No Brasil, é o caso de autores como Girotto (2019), para quem a base

nacional, ao não discutir as condições concretas das escolas e não enfrentar as desigualdades educacionais brasileiras, ampliaria as desigualdades. Mas, sanar desigualdades concretas das escolas de nosso país seria tarefa de uma política educacional curricular? E mais, a constatação dessa desigualdade seria, efetivamente, um argumento pertinente para se opor a uma unidade curricular?

De certa maneira, essa visão é compartilhada por Cossio (2014), pois, segundo a autora, na disputa pela construção de um currículo, estariam envolvidos distintos projetos societários e, dadas as condições brasileiras, o projeto político da BNCC teria relação com um determinado projeto e, com isso, silenciaria outros projetos, saberes, sujeitos. Nas palavras da autora:

(...) a padronização curricular pela definição dos conhecimentos adequados para cada etapa e componente a ser ensinado e aprendido pelas crianças e jovens, mais do que promover a inclusão, poderá tornar visíveis as desigualdades, pois se corre o risco de não contemplar as diferenças e multiplicidades culturais, econômicas e sociais. Na perspectiva de um padrão curricular nacional, ao eleger os conteúdos escolares, outros conteúdos poderão ser esquecidos e, portanto, muitos saberes poderão ser silenciados, ou, ainda, algumas representações e discursos discriminatórios, conservadores e excludentes poderão ser naturalizados, uma vez que somente alguns pontos de vistas serão privilegiados (CÓSSIO, 2014, p. 1581).

Analogamente, esse também é o raciocínio de autores estrangeiros, como Apple (2002) e Price (2014), que analisam o contexto norte-americano. O cerne do pensamento desses autores é que a uniformização de uma política educacional resultaria em aumento de desigualdades sociais e econômicas. Se uma política educacional é capaz disso, poder-se-ia inferir, de forma legítima, que o contrário seria igualmente possível, ou seja, uma política educacional poderia também diminuir essas desigualdades. Veremos, na última seção deste texto, que tal raciocínio é problemático.

O terceiro bloco de argumentos se assenta na forma como a construção da BNCC ocorreu. É um argumento que, de certa maneira, já estava posto por Moreira em 1996, quando se debatiam os parâmetros curriculares nacionais (PCN). Nesses trabalhos, afirma-se que o processo de aprovação de uma base nacional não foi democrático, ou, na melhor das hipóteses, apresentou apenas uma fachada de democracia. Não se deu a devida atenção a professores da educação básica, assim como gestores e secretários da educação, relegando a formulação da base ao debate entre especialistas das

disciplinas. Algumas participações se restringiram a consultas on-line, em que os participantes tinham um limite de caracteres para expressar sua posição. Um bom exemplo disso pode ser visto no trabalho de Carvalho e Lourenço (2018), em que os autores analisam com se deu a participação de professores na consulta sobre a base no estado do Espírito Santo, e também em Aguiar (2019).

O quarto bloco de argumentos, que anda *pari passu* com o terceiro bloco, afirma que a base se erigiu sob os interesses de grupos com interesses privatistas na educação, a exemplo da Fundação Lemann e do movimento Todos pela Educação. Não há dúvida de que esses grupos tiveram presença constante, interessada e interesseira na construção da base curricular, e que sua participação ativa não se deu sob uma súbita vontade de contribuir, altruisticamente, para a melhoria da educação pública e a elevação cultural do povo brasileiro. Ademais, como alerta Apple (2011), não devemos cair na falácia genética de pressuposição de que uma política ou prática oriunda de certos segmentos sociais, cujas orientações políticas possam até mesmo ser consideradas repulsivas, garante que essa política será determinada, em todos ou em parte de seus aspectos, pela origem desses segmentos. Como já expusemos, propostas pedagógicas como a da pedagogia histórico-crítica e de sociólogos da educação como Michael Young (2007; 2011; 2013) nada teriam a objetar quanto a ideia de um currículo comum. Há, aliás, uma aproximação grande entre aquilo que a pedagogia histórico-crítica defende na educação escolar, como a transmissão das formas mais desenvolvidas do conhecimento produzido pela humanidade e a defesa de Young por uma escola que ensine aos alunos o conhecimento poderoso (YOUNG, 2007).

Eu parto do princípio de que a pergunta do currículo 'qual conhecimento?' deva ser tanto uma questão epistemológica – que define o que constitui o direito de aprendizado dos alunos em diferentes etapas e em diferentes campos de especialidade – quanto uma questão de justiça social, a saber, o direito ao conhecimento para todos os alunos, ainda que eles o rejeitem ou o considerem difícil. Se certo conhecimento é 'melhor', como podemos negá-lo a todos os alunos? (YOUNG, 2013, p. 236).

Certamente, todos aqueles minimamente familiarizados com os debates acerca das teorias pedagógicas não de convir que tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a sociologia do currículo de Young situam-se à esquerda do espectro político, de tal forma que seria considerado imprudente associar de maneira mecânica a defesa da base com interesses de grupos privatistas e a contestação da base aos interesses de grupos progressistas em educação.

Por fim, o quinto e último bloco dos argumentos contrários à base é centrado, predominantemente, pelo viés epistemológico, na dificuldade, ou até mesmo a impossibilidade, de se estabelecer critérios pelos quais um determinado conhecimento deveria compor aquilo que, socialmente se constituiria como mínimo desejável para a formação humana. Neste bloco encontram-se, sobretudo, mas não exclusivamente, os trabalhos de Macedo (2014; 2015; 2016; 2017) e Lopes (2015). Aqui destacamos que as autoras abordam uma série de questões em seus trabalhos, não apenas epistemológicas, como a política dos agentes privados envolvidos na elaboração da base, a relação com as avaliações em larga escala, a polêmica envolvendo os direitos de aprendizagem, principalmente os sentidos de certos termos que são escrutinados por meio da análise do discurso. Mas, quando se referem a uma proposta de conhecimento, o posicionamento epistemológico das autoras é claro: qualquer padronização curricular é construída sobre o a “suposição de que há conhecimentos universalmente [e historicamente, em alguns casos] válidos **atravessa o conjunto das disciplinas**” (MACEDO, 2015, p. 902, grifo nosso).

Argumentos relacionados a impossibilidade teórica de uma pedagogia, de um princípio racional capaz de estabelecer quais seriam os conteúdos desejáveis de serem ensinados na escola, possuem esteio em uma ontologia. Para as autoras referenciadas, é impossível universalizar o currículo tendo em vista que o ser humano, como ser genérico e universal, é algo fictício. O universalismo, segundo Macedo (2015), só pode existir na indiferença em relação às particularidades dos indivíduos. Assim, o indivíduo universal só pode existir por meio do esquecimento dos indivíduos concretos, com suas

particularidades étnicas, de gênero, de classe social, religiosa, cultural, etc.

Evidentemente, tal nominalismo⁴³ em termos humanos conduziria a um problema ético e político. O que seria o bem de uma nação? Como postular noções como justiça e democracia se esse for um conceito dependente de contexto, variável segundo os diversos indivíduos que compõem uma comunidade qualquer? O relativismo ontológico, no que se refere ao ser humano, sempre encontrará, em última instância, uma barreira ética diante da qual ele se torna impotente. É no campo ético, sobretudo, que o relativismo demonstra sua fraqueza. Talvez as autoras tenham se dado conta disso e, para não incorrer em tal contradição, precisam, necessariamente, afastar do horizonte atingível qualquer sociabilidade em que haja justiça social.

Com isso, estou sim dizendo que justiça social é irrealizável e me colocando junto a autores que, segundo Salih (2002), Butler define como aqueles que defendem o princípio da irrealizabilidade – dentre os quais a autora coloca a si mesma, Derrida, Laclau, entre outros. Ao contrário de tornar a luta vã, no entanto, a irrealizabilidade é o que a alimenta e a torna visceral e contínua. A justiça social não é uma promessa a ser cumprida, como define Derrida (2005) em relação à democracia, ela é da ordem do porvir, jamais poderá ser atingida de uma vez por todas (MACEDO, 2015, p. 904).

Ou, nas palavras de Lopes (2015, p. 447 – 448), o máximo que nos restaria seria uma luta por pautas contextuais, ausentes de qualquer possibilidade de universalismo, atendidas aqui e acolá pelo varejo. A possibilidade da emancipação humana universal é algo, de antemão, descartado.

Com essa interpretação, o propósito utópico fixo de mudança social – a sociedade sem poder ou sem classes, a sociedade sem desigualdades, sem conflitos, ou qualquer outra construção utópica análoga que se possa enunciar – é abandonado ou pelo menos substituído por agendas contextuais e localizadas, impossíveis de serem enumeradas.

Pelo menos, diante de tais afirmações, a as autoras deixam claro, a despeito de toda prolixidade, da extensão de seus trabalhos e de afirmações de compromisso “crítico” com grupos marginalizados que não comporiam o

43. Doutrina filosófica que não admite a existência de entes universais.

Esses argumentos do ceticismo epistemológico e do relativismo ontológico não são novos. Eles já apareciam em Moreira (1996), em sua defesa do multiculturalismo epistêmico contra os PCN. Evidente que muito mais poderia ser dito acerca dessas questões, mas as ideias centrais nas quais se baseia o argumento epistemológico da impossibilidade de um currículo nacional estão, grosso modo, expostas aqui. Passemos agora aos encaminhamentos finais de nossas reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Convidamos o leitor para uma reflexão séria acerca da “problemática” de um currículo nacional comum. A oposição ferrenha que se fez e continua a ser feita contra a BNCC carece, a nosso ver, de dois aspectos centrais. Ao apontarmos esses aspectos não queremos com isso afirmar que os argumentos contrários à base estejam errados. Pelo contrário, não vemos razões para sinalizarmos erros nos argumentos apresentados e em outros que sequer desenvolvemos neste artigo, como por exemplo, a vinculação que se estabelecerá entre a base comum e as avaliações da larga escala ou a profunda mercantilização que ocorrerá com a produção de materiais instrucionais e cursos de formação para docentes, sem contar a educação a distância. Estamos cientes de todos esses problemas no contexto atual. Todavia, parece-nos que tais questões, por pertinentes que sejam, não nos habilitam a responder qual conhecimento desejaríamos que as futuras gerações aprendam ao passar pelo processo de escolarização.

Por mais pertinentes que sejam as críticas à base, se tais críticas não caminharem, minimamente, a uma possível resposta a esse questionamento, podemos afirmar que, em termos concretos de uma teoria do currículo, elas muito pouco contribuem. Assim como pouco podem contribuir em termos práticos para decisões políticas.

Podemos então afirmar que o primeiro aspecto de que carecem as críticas à BNCC é de fundo epistemológico e, para isso, trouxemos, neste texto, uma análise para a disciplina de Ciências. Embora tenham ocorrido algumas modificações, a base curricular se manteve, em essência, profundamente

similar aos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais. A base seria, assim, uma mudança que veio para deixar tudo praticamente igual ao que estava antes.

Como oportunamente apontado por Martins (2018), a BNCC veio para trazer uniformização que já existia, seja pelas propostas curriculares estaduais e municipais, seja por documentos nacionais anteriores como os próprios PCN, seja pelos livros didáticos, seja pela tradição curricular das próprias disciplinas. Mas há mais um elemento, no que se refere aos conhecimentos que devem ser transmitidos de acordo com a base, que Martins aponta de forma aguda. Nos anos em que se seguia a construção da base nacional, um fantasma rondava todos aqueles ligados à educação, em universidades ou escolas: o fantasma do projeto escola sem partido⁴⁴. Com a possibilidade de aprovação de tal projeto e na iminência de professores de Ciências terem que ensinar teorias como criacionismo e terra plana, a oposição à base, que então se mostrava como um falso combate diante de tudo o que foi apontado, passaria a ser um combate necessário: devemos distinguir, minimamente, aquilo que queremos ensinar em conformidade com as ciências daquilo que grupos obscurantistas defendem como uma alternativa pedagógica “democrática”, que contemple os supostos “dissensos” da comunidade científica.

Alguém poderia dizer que nossa argumentação está muito fortemente apoiada em conteúdos e com isso nos impingir a pecha de conteudistas. A isso responderíamos que diante de uma realidade social que cada vez mais nega a ciência e advoga, às vezes como tentativa de crítica, um relativismo tipicamente pós-moderno, ser conteudista há muito tempo deixou de ser algo ofensivo. Ademais, ao focarmos nos conteúdos, estamos debatendo sobre aquilo que consideramos central na atividade docente, que é o conhecimento. Um professor pode não ser um bom professor se apenas detiver o domínio do conteúdo que ensina, mas ninguém é professor sem ter conhecimento do que pretende ensinar para as novas gerações. Esse foi o primeiro aspecto pelo qual consideramos insuficiente e, em muitos casos, desnecessárias as críticas em relação à BNCC. Ressaltamos isso em relação

44. Embora o projeto tenha sido arquivado, ele poderá voltar a ser debatido na próxima legislatura. É um perigo que nos deu uma trégua, mas que não foi aniquilado. Conferir em <https://www.camara.leg.br/noticias/549616-sem-consenso-projeto-sobre-escola-sem-partido-sera-arquivado/>

aos conteúdos da disciplina de Ciências. Passemos ao segundo aspecto.

O segundo aspecto é mais amplo do que o primeiro e ele se apoia em uma determinada compreensão social, orientada por uma teoria. Se entendemos a realidade social como uma totalidade, como um todo não caótico, passível de ser compreendido, que possua uma essência, cujas partes se articulem fornecendo certa permanência ao conjunto, é possível que encontremos os fundamentos dessa totalidade. No caso do ser social, a categoria fundante é o trabalho. Compreender as relações de trabalho na sociedade, em seus aspectos mais gerais, nos permite compreender como se produz a vida nessa sociedade. A partir dessa categoria fundante, o ser social se complexifica e outras esferas surgem, não por um simples desdobramento mecânico daquela, mas por entrelaçamentos que se determinam reciprocamente.

Embora sejamos pesquisadores interessados no ensino das Ciências da Natureza, nosso compromisso teórico em termos sociais é com a teoria marxista e marxiana. Dito isto e em articulação com o que foi expresso no parágrafo anterior, é necessário nos precavermos de interpretações rasteiras que associam o marxismo a um “economicismo”. Quando Marx afirma que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 49), o adjetivo social, que qualifica o ser, faz toda diferença. O ser social existe a partir de um conjunto de complexos, como a política, o direito, a ideologia, os simbolismos, a educação etc. Todavia, para que esses complexos ganhem inteligibilidade, é necessário, antes, entender como os indivíduos produzem materialmente a sua vida.

A educação, sendo um dos complexos do ser social, também ganha inteligibilidade materialista quando constatamos de que forma a vida é produzida na sociedade atual. Para nossos objetivos neste trabalho, vamos destacar a compra e a venda da mercadoria força de trabalho. A compra e venda dessa mercadoria se consolidou como momento dominante no capitalismo, pois somente ele criou as condições materiais para que tal mercadoria surgisse⁴⁵. Como uma mercadoria determinante para todo o sistema, pois apenas ela cria valor e, portanto, mais valor, a sua manutenção é

45. Evidentemente, a força de trabalho, como atributo humano, é tão antiga quanto o próprio ser social. Mas como mercadoria comercializada, ela é atributo da sociedade capitalista.

essencial. Paradoxalmente, para que o sistema se mantenha como tal, os compradores da força de trabalho desejam que o seu valor seja o menor possível. De que forma é possível o rebaixamento do valor da força de trabalho? Sendo ela uma mercadoria como todas as demais, a determinação do seu valor se dá da mesma forma como se determina o valor de todas as outras mercadorias, por meio da quantidade de trabalho socialmente necessária para produzi-la. Para diminuir o seu valor e dessa forma a sua expressão monetária, o seu preço, é necessário reduzir o tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-la. Isso se dá com aumento da produtividade dos bens considerados básicos em uma determinada sociedade e época histórica (roupas, certos alimentos etc). Mas, ao contrário das demais mercadorias, a força de trabalho tem uma especificidade:

Diferentemente das outras mercadorias, a determinação do valor da força de trabalho contém um elemento **histórico e moral**. No entanto, a quantidade média dos meios de subsistência necessários ao trabalhador num determinado país e num determinado período é algo dado (MARX, 2017, p. 246, grifos nossos).

Apresentamos, pois, em síntese, a que se destina o processo de educação na sociedade capitalista:

Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinados, que, por sua vez, custam uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias. Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou menos complexos da força de trabalho. Assim, os custos dessa educação, que são extremamente pequenos no caso da força de trabalho comum, são incluídos no valor total gasto em sua produção (MARX, 2017, p. 246-247).

Para a reprodução da sociedade capitalista é necessário que produza mais forças de trabalho disponíveis e que seu valor, como mercadoria, seja o menor possível. Esse é um elemento ineliminável da educação nesta sociedade. Não reduzimos a educação a essa função, mas sem essa compreensão, tudo o que se falar acerca da educação, incluindo as discussões curriculares, perde o fio de Ariadne com o qual o complexo educacional pode ser entendido de forma materialista.

Diante disso, muitos, talvez quase todos, dos debates sobre a BNCC convertem-se em discussões inócuas. O Estado capitalista precisa rebaixar o valor da força de trabalho, sendo a educação um desses meios. Com base comum ou sem base comum. A superação desse quadro não se dá por um

currículo melhor ou pior, mais ou menos crítico, mas com a própria superação dessa forma de sociabilidade. Como educadores, lutar por um currículo melhor é uma luta legítima e importante, mas é preciso ter clareza de que se trata de uma luta contra os efeitos, não contra a causa dos problemas. É um paliativo, mas não cura a enfermidade. É com base nisso que não desprezamos as lutas e contestações, afinal, como já mostramos, os argumentos contrários não estão errados, apenas fogem do ponto central. Talvez, para nós, educadores, caiba uma analogia com o discurso de Marx de 1865, na reunião da Primeira Internacional. Diz Marx:

A classe operária⁴⁶ deve saber que o sistema atual, mesmo com todas as misérias que lhe são impostas, engendra simultaneamente as condições materiais e as formas sociais necessárias para uma reconstrução econômica da sociedade. Em vez do motto conservador: “Um salário justo por uma jornada de trabalho justa!”, deverá inscrever na sua bandeira esta divisa revolucionária: “Abolição do sistema de trabalho assalariado!” (MARX, 2010, p. 141).

Como educadores, sem desprezar as lutas por um currículo justo, fundamentado epistemologicamente, devemos, sobretudo, lutar contra esse sistema que sequer consegue universalizar a educação básica (MACENO, 2019), seja essa educação com conteúdos basilares ou sem esses conteúdos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: Orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educação & Sociedade*, v. 40, dez. 2019.

APPLE, M. W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, p.55-78, Jan/Jun 2002.

APPLE, M. 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*. São Paulo: Cortez, 2011.

46. Nunca é demais ressaltar: os professores pertencem à classe operária ou trabalhadora.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização Científico-Tecnológica Para quê? Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, jun. 2001.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 02/06/2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02/06/2020.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 02/06/2020.

CARVALHO, J. M.; LOURENÇO, S. G. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. Pro-Posições, v. 29, n. 2, mai./ago. 2018.

CÓSSIO, M. de F. Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1570-1590, out./dez. 2014.

CUPANI, A. A crítica do positivismo e o futuro da filosofia. Florianópolis: 1985.

DUARTE, N. A socialização da riqueza intelectual psicologia, marxismo e pedagogia. Interface, v. 11, n. 22, p. 377-86, mai/ago 2007.

GIROTTI, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. Educação & Sociedade, v. 40, set. 2019.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. Teoria e

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017.

MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em revista*, v. 32, n. 2, abr./jun 2016.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

MACENO, T. E. A impossibilidade da universalização da educação. São Paulo: Instituto Lukács, 2019. 128 p.

MARCONDES, M. E. R. As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular. *Estudos Avançados*, n. 32, v. 94, 2018.

MARSIGLIA, A. C. G. et al A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, A. F. P. Sem carroça e sem bois: breves reflexões sobre o processo de elaboração de “uma” BNCC. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 35, n. 3, p. 689-701, dez. 2018.

MARX, K Salário, preço e lucro. In: MARX, Karl. Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

MAYR, E. Biologia, ciência única: reflexões sobre a autonomia de uma disciplina científica. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MOREIRA, A. F. B. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. Educação & Realidade, v. 21, n. 1, p.9-22, 1996.

MOURA, B. A. O que é natureza da Ciência e qual sua relação com a História e Filosofia da Ciência? Revista Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p. 32-46, jan/jun 2014.

PRICE, T. A. Comum para quem? Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1614-1633 out./dez. 2014.

SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de Ciências. Ciência & Educação, v. 7, n.1, p. 95-111, 2001.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização Científica; uma revisão bibliográfica. Investigações em Ensino de Ciências, v.16, n.1, p. 59-77, 2011.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

SELLES, S. E. A BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 para a formação

docente: a "carroça na frente dos bois". Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 35, n. 2, p. 337-344, ago. 2018.

STRIEDER, R. B.; KAWAMURA, M. R. D. Educação CTS: Parâmetros e Propósitos Brasileiros. Alexandria, v. 10, n. 1, p. 27-56, maio. 2017.

TONET, I. Cidadania ou liberdade? Perspectiva, v. 22, p. 85-94, 1999.

TONET, I. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Unijuí, 2005.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 48, p. 609 – 623, set.-dez. 2011.

YOUNG, M. Para quê servem as escolas? Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, M. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. Cadernos Cenpec, v. 3, n. 2, p. 225-250, jun. 2013.



O lugar do ensino da arte na nova BNCC: experiências de formação.

Aurélia Regina de Souza Honorato
Silemar Maria de Medeiros da Silva

INTRODUÇÃO

Assumimos o papel de professoras de Artes no dia em que escolhemos fazer uma graduação nessa área. O envolvimento com o ensinar e aprender arte vem acompanhando essa formação que se responsabiliza, assim, em diferentes tempos e espaços, por múltiplos desafios. Iniciar uma escrita que se propõe trazer as discussões mais contemporâneas deste percurso, não nos afasta de contarmos um pouco desta história com o objetivo de evidenciar desdobramentos das novas orientações para o Ensino Fundamental. Orientações estas, aprovadas em 2017 e em vigor, a saber: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Considerando aqui o ensino da arte, a presente escrita se apresenta entre o ir e vir de uma história de muitas mãos. Que mãos são essas? As mãos das autoras e das professoras e professores com quem tivemos a oportunidade de construir esta trama de saberes que se envolve no revisitar a legislação em vigor das Políticas Públicas, em específico a BNCC, no exercício de abriremos diálogos com a área da arte e seus desdobramentos.

Somos hoje professoras do Curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Nossa formação se deu, e ainda acontece, em especial, dentro desta instituição. Fizemos a graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas na década de 1980. Embora nesta época o ensino da arte trouxesse ainda a importância do aprendizado do desenho geométrico ou livre, foi nos anos 80 que surgiram associações de professores e pesquisadores de arte que buscavam discutir novos conceitos e diretrizes para o ensino da arte. Vivenciamos esse período de perto e foi nesta época que surgiu a Arte-Educação, como um movimento que foi conquistando espaços cada vez mais sólidos no contexto das escolas. Fizemos, na década de 90 nossas especializações, as quais já traziam o termo Arte-Educação. Participamos de Congressos Nacionais e Internacionais, nos quais foram discutidos o papel da arte na educação e a busca de um ensino valorizado e obrigatório na Educação Básica em todo o território nacional

brasileiro. Foram nesses eventos, nessa construção em rede que a área de artes foi incluída nos currículos das escolas e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9394/96).

Depois da LDB 9394/96, foram distribuídos a todos os professores do território brasileiro os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Recebemos os PCNs em casa em 1997, ano em que foram publicados. Logo em seguida tivemos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, outro documento, ainda que não obrigatório, tinha como papel nortear os trabalhos dos professores de todas as áreas do conhecimento, inclusive da arte. No estado de Santa Catarina, neste período, construiu-se coletivamente a Proposta Curricular do Estado, um documento que se propôs a nortear a prática pedagógica das escolas públicas da rede estadual de ensino. Teve sua primeira versão há quase 30 anos e tem seu alicerce nos princípios do materialismo-histórico e dialético como filosofia e na abordagem histórico-cultural como procedimento pedagógico. Vivenciamos essa história e fomos nos fazendo professoras. Dito isso, somam-se as experiências vividas em nosso envolvimento com a formação de professores do Curso de Artes Visuais Licenciatura da UNESC, nos encontros do Arte na Escola Polo UNESC, em nosso papel de coordenadoras de área do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID - de Artes Visuais UNESC, e nas formações dos diferentes municípios próximos a nossa instituição de ensino que nos chamam para auxiliar na sua formação continuada. É a partir dessa experiência que nos propomos aqui a refletir sobre a questão que nos move: qual o lugar do ensino da arte na nova BNCC?

TEMPOS DE CONQUISTAS

O tempo apresenta diferentes instantes do ensino da arte na história da educação brasileira. Instantes estes que transformam o presente e abrem possibilidades de repensar o caminho percorrido para construir outros caminhos, outros instantes. Como água viva, que é, mas não é ainda...que está a meio caminho de ser, o ensino da arte cria linhas que traçam percursos, pontos que formam conexões, trajetórias, às vezes cruzadas, às vezes

paralelas que promovem encontros. Encontros que nascem e crescem com o tempo. O tempo que abre espaços, que aqui vamos evidenciando enquanto conquistas de um ensino da arte no contexto da educação brasileira.

Remetemo-nos à um contexto de educação, considerando a disciplina de Artes em específico. Nessa direção, Ferraz & Fusari (2009), nos auxiliam quando, em relação ao ensino da arte, contam do caminho percorrido. O desenho, por exemplo, era a base da educação em arte nas primeiras décadas do século XX, e apresentava-se ainda (herança do século anterior) revestido do sentido utilitário de preparação técnica para o trabalho. Os programas de desenho do natural, desenho decorativo e desenho geométrico eram centrados nas representações convencionais de imagens; os conteúdos eram bem discriminados e abrangiam noções de proporção, perspectiva, construções geométricas, composição, esquemas de luz e sombra. (FERRAZ & FUSARI, 2009). Somos herdeiras dessa história, e muitas vezes ainda percebemos a resistência desse ensino que sustenta o ensino de arte na chamada Pedagogia Tradicional. Nessa perspectiva os professores e professoras ministravam os conteúdos por meio de atividades que primavam pela repetição e tinham como objetivo principal o exercício da memorização pelo treino do olho e da mão, e com isso desenvolver a inteligência, o gosto e o senso moral. Os conteúdos, para essa tendência pedagógica, eram (são) considerados verdades absolutas, e a postura do professor perante o aluno é autoritária.

Na BNCC o desenho vem como forma de expressão artística e está, normalmente, ligado a experimentar e analisar diferentes formas, ainda que não evidencie as amplas relações do desenho com a arte, mas não o vincula a rigidez da geometria. Esse papel está vinculado às construções geométricas – como representações convencionais de imagens, citadas por Ferraz & Fusari, – e o encontramos na unidade temática chamada Geometria, a qual está na área de conhecimento da Matemática. Essa vem sendo uma discussão que eventualmente é evidenciada nos encontros de formação com os professores de Artes, com os quais buscamos dialogar.

Conhecer nossos caminhos nos permite compreender de onde vem

nossas heranças. A história conta que a partir dos anos 50 foram incluídas, no currículo escolar, três novas matérias: Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, que mantiveram o caráter e a metodologia do ensino do desenho apresentado desde o início do século. O ensino e a aprendizagem de arte focam-se na transmissão de conteúdo produtivistas desvinculados das diferenças individuais. É um ensino que cumpre a função de manter a divisão social já existente na sociedade. Nessa concepção de educação o mais importante, o mais valorizado é o resultado dos trabalhos em detrimento do processo de desenvolvimento dos alunos em arte. Essa posição era percebida (e ainda é) na atenção dispensada nas exposições dos trabalhos escolares no pátio da escola, na organização do caderno ou da pasta de desenhos enviada aos pais no final de cada bimestre letivo, assim como nas apresentações de música, dança e teatro especialmente preparados com essa finalidade.

Será que ainda fazemos isso? Será que os documentos oficiais nos apontam para esse tipo de currículo? Ou precisamos reformular nossos currículos, reformulando nossa maneira de pensar sobre ações que ainda persistem em acontecer nas escolas Brasil afora, como por exemplo: sobre a transmissão de conteúdo produtivistas desvinculados das diferenças individuais?

A BNCC é um conjunto de orientações que tem a função de nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino, de todo o Brasil. O que diz a Base sobre essas questões? Centrada no compromisso com a educação integral, a Base defende o conviver e aprender com as diferenças e as diversidades, o que nos sugere um caminho diferente do que apontado nos anos 50, uma herança que precisa ser ressignificada.

Outra tendência que tem influenciado o ensino de arte é a Pedagogia Nova, também chamada de Movimento da Escola Nova ou Escolanovismo, que chega ao Brasil a partir de 1930 e é disseminada entre os anos 40 e 60 com as escolas experimentais.

Esse movimento surgiu com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e foi resultante das reivindicações e conscientização de diversas mobilizações sociais sobre a necessidade de democratização da educação brasileira. Estruturado com base pedagógica renovada, defendia uma escola pública obrigatória para todas as classes sociais. (FERRAZ & FUSARI, 2009. p. 47).

Essa tendência é marcada pelos estudos e pesquisas nas áreas da

psicanálise, da psicologia cognitiva e da gestalt. Enfatiza a expressão como um elemento da subjetividade e da singularidade que os alunos demonstram em todas as suas atividades. Os professores passam a se orientar observando as particularidades de seus alunos e promovendo novos métodos didáticos como o trabalho em equipes. O ensino e a aprendizagem de arte referem-se às “experimentações artísticas, inventividade e ao conhecimento de si próprio, concentrando-se na figura do aluno e na aquisição de saberes vinculados à sua realidade e diversidade individual” (FERRAZ & FUSARI, 2009. p. 51). O foco sai do conhecimento do conteúdo e vai para o aluno que é visto como um ser criativo e que a partir de diferentes estímulos passa a expressar-se artisticamente. Ele aprende fazendo, e isso o torna capaz de contribuir efetivamente com e na sociedade. É uma perspectiva metodológica que considera o processo como fundamental, o produto não interessa. O que não se sustenta nos anos 60 e 70, pois, o mundo tecnológico se apresenta em crescente expansão e a educação brasileira é considerada insatisfatória na formação de profissionais, tanto em nível médio como no superior, para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Nesse contexto surge a Pedagogia Tecnicista que vem para ampliar a eficácia da escola objetivando a preparação de pessoas capazes, produtivas e competentes. Pessoas essas que serão a mão de obra desse mercado que valoriza a industrialização e o desenvolvimento econômico do país. Para atingir esses objetivos a escola transforma seu currículo incorporando a ele o moderno e o tecnológico, e considera o professor como um técnico que precisa ser capaz de elaborar um competente planejamento escolar. O foco nessa tendência é a organização racional dos elementos curriculares essenciais – objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação – que devem ser explicitados nos documentos como os planos de aula.

[...] concomitante ao enraizamento da pedagogia tecnicista no Brasil, é assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71, que introduz a Educação Artística no currículo escolar. Os professores de Desenho, Música, Trabalhos manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”. Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o parecer n.540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. (FERRAZ & FUSARI, 2010. p. 39-40).

A Lei e o parecer apresentam uma contradição que assombra ainda hoje o ensino da arte: ao mesmo tempo em que a disciplina (matéria que não é matéria) é vista como aberta ao bel-prazer de quem se interessar, precisa ter um planejamento condizente com as exigências da nova pedagogia estabelecida, onde objetivos, conteúdos, métodos e avaliação devem estar explicitados. Nessa situação, e sentindo-se inseguros e despreparados, os professores e professoras apoiam-se em livros didáticos disponíveis nas bibliotecas. Livros estes com pouca base teórica para fundamentar as ações e com muitos exemplos de atividades descoladas do contexto da escola, do professor e do aluno.

Nos encontros de formação de professores, é comum, buscarmos ouvir os professores, os quais evidenciam experiências que vão relatando enquanto encontram ecos em histórias trazidas pelos colegas de profissão. Em um dos encontros com os professores do Arte na Escola Polo UNESCO, junto a Secretaria de Educação de Criciúma SC, foi nos solicitado analisar os livros didáticos que seriam escolhidos para o ano seguinte, encontro que aconteceu em 2019, momento em que a discussão da BNCC estava latente. A solicitação dos professores e professoras nos traz para um cenário positivo: de que forma esse ou aquele livro didático abrem espaço para a autonomia e autoria de professores e alunos? Esta era uma das perguntas que fazíamos uns aos outros. Que tipo de produção artística os autores priorizavam? Quais as relações estabelecidas entre o livro didático e a BNCC, e em específico, o contexto dos alunos? Percebemos que muitas coisas mudaram, a estrutura dos livros foi modificada, nossos professores se fazem questionadores, procuram construir seus caminhos buscando ampliar olhares sobre o que ensinar, como ensinar, porque ensinar, e enquanto constroem seus caminhos se dispõem a aprender a caminhar. A ressignificar seus passos. Encontramos, nessa direção, a compreensão de que a arte muda e com ela o ensino da arte também deve mudar.

E para finalizar esse apanhado histórico e conceitual das tendências pedagógicas apresentamos a Tendência Realista Progressista que surge, em paralelo às demais, a partir dos movimentos pela educação que se ocupam

em pensar sobre uma análise crítica das realidades sociais e sobre uma educação conscientizadora do povo. Engajadas nessa tendência surgem pedagogias que propõem uma educação que avance para além da escola, que tenha um caráter não autoritário e não diretivo “visando libertar as pessoas da opressão, da ignorância e da dominação” (FERRAZ & FUSARI, 2010. p. 42). A escola, nessa perspectiva realista progressista deve ser valorizada e deve, na sua prática, reconhecer e considerar o seu entorno. O processo educativo deve ser eficaz e seus métodos precisam superar os métodos tradicionais promovendo a iniciativa do aluno e do professor em diálogo com a cultura acumulada historicamente, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos. As relações sociais e políticas são observadas e consideradas no processo de aprendizagem, mas predomina o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos. Essa última tendência apresentada é a que ainda permanece no debate atual, e se abriu em outras tendências como a Pedagogia Libertadora proposta pelo educador brasileiro Paulo Freire, e a Pedagogia histórico-crítica evidenciada pelo professor de história da educação da Universidade Estadual de Campinas, Dermeval Saviani.

As discussões sobre conteúdos e métodos a partir dessas tendências pedagógicas vêm apresentando, para o cenário da educação nacional, outras perspectivas conceituais e transformadoras. Todas essas perspectivas educacionais contribuíram no traçado do caminho de estabilização da disciplina Artes no currículo da escola básica. No percurso de sermos professoras de Artes na escola pública e na universidade vivenciamos muitos debates e experimentamos na prática muitas dessas tendências. É importante marcarmos aqui episódios da história que foram pontos fortes para o estabelecimento da disciplina e da área da arte na educação como espaços de conquista.

EA HISTÓRIA MOSTRA OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste movimento de repensar os caminhos percorridos pela educação brasileira, um marco importante no ensino da arte, e que precisa ser

retomado para podermos olhar para estes novos tempos é o movimento chamado Arte-Educação⁴⁷, liderado por Ana Mae Barbosa e que apresentou aos professores e professoras de Artes uma revolucionária maneira de aliar a história da arte, a análise das obras ou objetos de arte e o fazer artístico. A essa nova forma de ensinar arte chamou-se Metodologia Triangular, hoje mais conhecida como Abordagem Triangular ou Proposta Triangular. Essa abordagem vinha quebrar com o conhecido sistema de ensino de arte, especialmente visual, em que o aluno era levado apenas a se expressar, e propunha que se trabalhasse com três ações mental e sensorialmente básicas quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. (BARBOSA, 1998. p. 33).

Diversos encontros nacionais e regionais de Arte Educação aconteceram para falar sobre a Proposta Triangular e também apresentar experiências de sucesso com a nova metodologia para o ensino da arte, que, de certa maneira, mudou o panorama da disciplina frente ao Ministério de Educação e Cultura do governo federal, assim como frente às secretarias de educação estaduais e municipais, e em pequena escala à comunidade escolar. Essa mudança se concretizou em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º) que estabelece que o ensino da Arte se constitua como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. O que vinha sendo realizado na Educação Artística era a prática da polivalência e essa nova lei acaba por apontar possibilidades de um trabalho no ensino da arte com maior ênfase nas características das especificidades das linguagens artísticas, buscando um diálogo com todas as culturas e formas de arte, do erudito ao popular. É a partir da LDB de 1996 que o Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 1997, lança os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN que são organizados por área de conhecimento e também por níveis de ensino: Ensino Fundamental I (séries iniciais); Ensino Fundamental II (séries finais) e Ensino Médio. Esses documentos estão disponíveis nas bibliotecas das escolas, foram distribuídos via correio a todos os professores cadastrados nas escolas públicas na época e

47. Tal movimento teve início fora da educação escolar e com base nas ideias metodológicas da Escola Nova. Esse modo de conceber o ensino da arte propõe uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno. (FERRAZ e FUSARI, 2010).

hoje estão disponíveis para download no site do ministério. A disciplina Artes é colocada, nesse documento, no mesmo patamar das demais disciplinas do currículo escolar: [...] as partes estão organizadas de modo a oferecer um material sistematizado para as ações dos educadores, fornecendo subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as disciplinas do projeto curricular (BRASIL, 1997. p. 15).

Assim, vê-se tanto na Lei como nas orientações curriculares dos PCN a consolidação do posicionamento da área da arte como área de conhecimento e de estudo na educação escolar e, por decorrência, o reconhecimento de sua relevância na formação de crianças e jovens. Pode-se dizer que foi a partir do final dos anos 90 que uma significativa mudança aconteceu nas propostas curriculares de ensino de arte nas escolas de ensino básico, assim como nos cursos de formação inicial de professores.

A perspectiva metodológica proposta nos PCN traz os conteúdos da área organizados por três eixos norteadores de aprendizagem: produção em arte que aponta para o processo de criação individual do aluno; fruição que se baseia na apreciação significativa da arte; e a reflexão que tem foco na arte como uma produção pessoal e que está ligada à variedade das culturas humanas de diferentes tempos históricos. Percebe-se aqui a influência da Proposta Triangular que apresenta também três eixos como base para um expressivo conhecimento em arte: o fazer artístico; a análise de obras e a história da arte. Essa influência aparece também na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998), documento elaborado com a participação de professores especialistas atuantes na rede pública estadual, nas diferentes áreas do conhecimento. Para esse documento “um ensino da arte significativo compreende o objeto artístico a partir de três áreas do conhecimento: a produção, a fruição e a contextualização (das linguagens visual, musical e cênica)” (PROPOSTA, 1998. p. 194).

É uma proposta que tem como base metodológica a perspectiva histórico-cultural que considera o aluno um ser pensante, que a partir do encontro que tem com a obra artística passa a ter experiências estéticas que possibilitam o acesso aos bens culturais produzidos pelas diversas culturas, apreendendo os

os seus significados. O documento apresenta uma lista de conteúdos para cada linguagem artística – artes visuais, música e teatro – e que são separados por nível de ensino. Mais uma vez percebe-se a formatação de uma proposta de ensino de arte que busca um método com regras definidas, inclusive trazendo exemplos de atividades a serem desenvolvidas com os alunos, como se o estado todo tivesse crianças iguais, professores iguais, escolas iguais, comunidades iguais. Mas esta história não é fixa, ela se move e se reconstrói, se ressignifica. Retomando a LDB 9394/96, encontramos no Art. 26, que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Podemos comemorar um tempo de conquista da Arte como disciplina obrigatória no percurso que contamos até aqui. Tivemos, de 1996 até 2017, 20 anos de história com envolvimento da elaboração e aprovação de uma Base Nacional Comum? Quanto tempo se passou e quantas mudanças, quantas questões importantes exigiram atenção e luta para que fosse contemplada a arte enquanto obrigatoriedade nos diferentes níveis da educação básica? A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, aprovada em 2017, passa a ser um documento obrigatório que norteia a reformulação dos currículos dos estados e municípios de todo o país.

CAMINHANDO PELAS MARGENS

Quando a BNCC começou a ser estudada para ser escrita e publicada, as associações nacionais, estaduais e locais de professores e professoras de Artes e pesquisadores da área se movimentaram para garantir a manutenção da disciplina, como obrigatória, nos currículos da educação básica. Em diferentes momentos das discussões foi cogitado retirá-la da obrigatoriedade. Isso mostra o quanto é frágil o lugar da arte nas concepções de aprendizagem apresentadas nos documentos oficiais e mesmo nas

diretrizes legais para a educação em nosso país. Precisamos estar sempre alertas. Tivemos avanços e retrocessos e nesta versão final da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, percebe-se um movimento de deslocamento da disciplina. Ensino de Arte perde a posição de área e é alocado na área de Linguagens, junto às disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física.

A Arte como um componente dentro da Área de Linguagem corre o risco de se tornar apenas uma disciplina acessória que ajudará a compreender determinado conteúdo de Língua Portuguesa ou de Literatura, acarretando na negligência de seus conteúdos próprios que ajudam na reflexão e na crítica de objetos artístico-culturais situados em diversos tempos históricos e em diferentes contextos culturais. No texto da BNCC, as Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) são consideradas como subcomponentes do componente Arte, dando margem para interpretações equivocadas e para o retorno da famigerada polivalência, tendo como justificativa a necessidade da valorização do trabalho interdisciplinar.

Olhando para esta realidade, nós autoras fomos convocadas a desenvolver um trabalho de transposição didática⁴⁸ da BNCC no campo da arte, para uma proposta curricular de um dos municípios de nosso entorno. O desafio foi de, junto com o grupo de professores e professoras de Artes do município, fazermos a leitura crítica e reflexiva do documento e a partir de aí construir uma proposta que levasse em conta o contexto local e regional em seus diferentes aspectos. Um grupo criado pela secretaria de educação a partir de um convite, isto é, quem fez parte do grupo escolheu estar lá. Isto para nós fez muita diferença, pois foi um grupo interessado em conhecer o documento, estudá-lo e produzir um material de trabalho com base nas experiências construídas na educação básica da região. Professores e professoras que inventam seus percursos a partir da escuta entre seus pares, da percepção atenta para seu entorno e que têm o compromisso com o ensinar e aprender.

No exercício deste estudo, e com base nas orientações advindas dos documentos norteadores do Estado de Santa Catarina - Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense - nos

48. O 'trabalho' que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática' (CHEVALLARD, 1991, p.39).

apoiamos na Teoria Histórico-cultural compreendendo-a a partir de duas posições: a teórica e a metodológica. Teórica na medida em que é preciso conhecer os processos de desenvolvimento dos sujeitos na direção de contribuir para que se apropriem das máximas possibilidades humano genéricas produzidas nas mais diferentes esferas da vida. E metodológica na medida em que é preciso construir um método científico próprio do ensinar que nos permite explicitar as possibilidades concretas de contribuir, em nossa atual sociedade, para que cada sujeito se aproprie dessa força social produzida pelo ser humano (VIGOTSKI, 1989).

Construímos uma metodologia de leitura nos pequenos grupos de partes específicas do documento e posterior apresentação e debate. À medida que fomos avançando nesta estratégia víamos as dissonâncias apresentadas no texto com relação às concepções e práticas do grupo. Foram momentos de desconforto, indignação, apaziguamento, conformismo, transgressão. Nos vimos capazes de olhar para as diretrizes a nós colocadas, com suas palavras e concepções um tanto veladas, e decidir por caminhar pelas margens, sem abandonar nossa história de conquistas no ensino da arte e sem deixar de cumprir nosso papel de formadores e formadoras de crianças e jovens.

Quando nos deparamos com a linguagem trazida na BNCC (BRASIL, 2017) com relação aos termos de nosso cotidiano do ensino da arte, ficamos atentos e começamos um processo de interpretação a partir daquilo que consideramos fundamental. O componente curricular Arte está organizado, no documento, em quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, acrescida das Artes Integradas. Elas são intituladas de Unidades Temáticas, que por sua vez são arranjos de Objetos de Conhecimento que enfatizam as especificidades de cada uma delas. O grupo percebeu neste arranjo uma aproximação com a polivalência e se posicionou defendendo que a proposta do município oriente que cada professor possa partir da linguagem em que é habilitado, realizando diálogos significativos com diferentes campos da arte, considerando as formas híbridas e contemporâneas do fazer artístico.

Acreditamos que cada uma das linguagens da arte são conhecimentos que o estudante tem o direito de vivenciar ao longo de sua trajetória na escola

49. As Artes Integradas referem-se as relações entre as linguagens.

de Educação Básica, de modo que possibilite a ampliação de sua percepção de mundo, seu modo de pensar e agir, conhecer os significados culturais e simbólicos construídos pela humanidade e conhecer-se e reconhecer-se como produtor nesse contexto.

Quando passamos a discutir os Objetos de Conhecimento muitas dúvidas apareceram. Tudo muito novo para processarmos. Foi um grande desafio para nós duas, professoras formadoras naquele momento, pois também tínhamos dúvidas sobre como encaminhar a atividade para chegarmos a um consenso básico no grupo. Nós duas divergimos em algumas ideias, e tivemos que lançar esta posição divergente ao grupo para que juntos encontrássemos o caminho a seguir naquele momento. A partir de aí provocamos o grupo a criar. Estávamos em uma sala de aula não tradicional, isto é, uma sala grande com dez mesas redondas e que acolhiam de quatro a seis pessoas cada uma. Nas paredes do entorno da sala, além de dois projetores (um em cada duas das paredes), tínhamos a nossa disposição, nove quadros brancos. Exatamente o número de Objetos de Conhecimento apresentados no documento relativos ao componente curricular Arte.

Os Objetos de Conhecimento são apresentados na BNCC (BRASIL, 2017) como um arranjo de conteúdo, conceitos e processos. Em Arte, eles apresentam as especificidades de cada uma das linguagens, sendo que alguns aparecem para todas as linguagens e outros não.

Cumprir destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos (BRASIL, 2017, p.195).

Esta organização apresentada e esta indicação de flexibilização para a elaboração dos currículos nos abriu a possibilidade de criação que propomos ao grupo, reunido então nesta sala e neste contexto, com cada Objeto do Conhecimento colocado graficamente em cada quadro branco. Pedimos que voluntariamente os participantes escrevessem nos quadros suas percepções sobre os possíveis conceitos que definiriam os Objetos do Conhecimento ali apresentados. Foi uma tarde, e mais outra, e mais outra, de produção crítica e constituída de muita parceria entre o grupo. Apresentamos aqui o resultado deste trabalho:

OBJETO DO CONHECIMENTO	CONCEITO CRIADO NO GRUPO
Contextos e Práticas	O conjunto de conhecimentos que definem diferentes culturas e fazeres dentro de tempos e espaços da arte.
Elementos da Linguagem	O conjunto de códigos que constituem cada uma das linguagens (Artes Visuais, Música, Teatro, Dança e Artes Integradas).
Matrizes Estéticas e Culturais	São as manifestações das artes e das culturas local, regional, nacional e internacional, de diferentes tempos e espaços.
Materialidades	São os materiais, recursos e meios com os quais a produção artística acontece.
Processos de Criação	São os percursos poéticos e estéticos de artistas, crianças e jovens.
Sistemas de Linguagem	O conjunto de sistemas que compõe o campo profissional na área das artes.
Notação e Registro Musical	Conjunto de registros de sons que caracterizam a linguagem musical de forma gráfica, possibilitando sua leitura e aplicação.
Patrimônio Cultural	Refere-se ao conjunto dos bens culturais materiais e imateriais, em especial os nacionais, nas diferentes linguagens artísticas. Considera-se sua importância histórica e cultural evidenciando a preservação.
Arte e Tecnologia	Estudos e desenvolvimento de poéticas relacionadas às tecnologias e recursos digitais.

Nesta experiência o que conquistamos foi uma proposta curricular e pedagógica com características singulares daquele grupo sem deixar de contemplar aquilo que o documento nacional preconiza. Chamamos a isso de caminhar pelas margens. Consideramos que todo esse movimento acontecido no ensino da arte em nosso país contribuiu e modificou o panorama da disciplina. Hoje os professores e professoras de Artes, as escolas,

os cursos de graduação de licenciatura em arte conquistaram um outro espaço no cenário educacional. Mas, pensamos que mais uma vez é necessário mudar, pois tentar enformar o ensino da arte por meio de métodos generalizados engessam-no, tiram-lhe a flexibilidade e a sua capacidade de deslizamento, deslocamento e de não-pertencimento.

Na perspectiva de Lavelberg (2018) professores e professoras que atuam nas escolas e com o apoio de seus gestores, podem definir conteúdos e estratégias que sejam distintos e permitam que a BNCC seja um passo adiante. O documento apresenta uma estrutura e uma concepção por competências e habilidades que são advindas do mundo do trabalho, que por sua vez é percebido sob a lógica do capital, mas isso não impede que as construções dos projetos locais e regionais, associadas a formação docente, consigam impulsionar a melhoria da arte na educação escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular.2017 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CHEVALLARD, Yves. La Transposicion Didactica: Del saber sábio al saber ensinado. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991

FERRAZ, Maria Heloísa C.T.; FUSARI, Maria F. Rezende. Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa C.T.; FUSARI, Maria F. Rezende. Arte na educação

escolar. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. Horizontes, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 74-84, abr. 2018. ISSN 2317-109X. Disponível em:

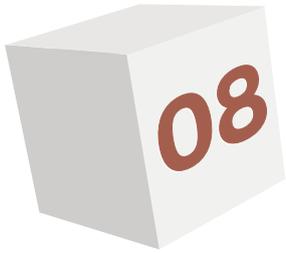
<<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>>. Acesso em: 27 jun. 2020. doi:<https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576>.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. Revista Departamento de Desenho e Artes Visuais. v.1, n. 1. p. 24-36, ago. 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/issue/view/85>

SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, (disciplinas curriculares). Florianópolis: Secretaria de Educação e do Desporto, 1998. 243 p.

SANTA CATARINA. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense. Florianópolis, Governo do Estado de Santa Catarina, 2019.

VIGOTSKY, L. S., A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168 p. (Psicologia e pedagogia).



O Ensino Religioso, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as Ciências da Religião: a cidadania de um componente curricular

Jéferson Luís de Azeredo
Maria Cristina Caetano
Paulo Agostinho Nogueira Baptista

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso tem uma história de controvérsias, desde a Colônia. Durante anos foi conhecido como “aula de religião”. E, era de fato, predominantemente cristã e Católica. E só alguns séculos depois, precisamente na década de 1970, começou a ser concebido como um componente escolar, sem filiação religiosa, distinto da catequese ou da doutrinação (GRUEN, 1974). E essa visão nasce no contexto da criação do primeiro curso de Ciências da Religião do Brasil, em 1969, na UFJF (PIEPER, 2018).

No marco dos 50 anos das Ciências da Religião no Brasil, sendo o Ensino Religioso considerado uma “Ciência da Religião Aplicada”, e com a sua inclusão na BNCC (BRASIL, 2017a), bem como a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN da licenciatura de Ciências da Religião (BRASIL, 2018), este capítulo tem como objetivo refletir sobre essa cidadania, conquistada a duras penas.

O percurso começa com uma breve abordagem histórica dessas idas e vindas do ER no país, depois trata da importância de sua inclusão na BNCC e o seu papel na construção da cidadania e da formação da consciência de direitos para todas as pessoas. Ainda discute como o ER e BNCC podem ser analisados à luz do pensamento descolonial e da interculturalidade. Por fim, reflete sobre esse componente curricular na BNCC e nos currículos referenciais e seus desafios e problemas diante de sua área formativa: as Ciências da Religião.

BREVE PANORAMA HISTÓRICO DE IDAS E VINDAS DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Durante muitos séculos, desde o Brasil colônia, havia a predominância de doutrinas e formas litúrgicas do catolicismo em todos os espaços sociais. Essa tradição vinda da Europa se caracterizava basicamente como processo de

evangelização e, com ela, posteriormente, na criação de escolas pelos jesuítas, introduzindo-se as aulas de Religião. Assim começa o Ensino Religioso no Brasil, como espaço, prioritariamente evangelizador, doutrinador, e sob o olhar atual: colonizador.

Ainda dentro desse modelo colonial, com função ideológica catequizante (SEVERINO, 1986) o Ensino Religioso, no seu auge com os jesuítas e em seu ponto de menor influência com a Reforma Pombalina, sempre se mantinha na meta de estabelecer uma “religião oficial”:

Nos períodos colonial e imperial, [...] a religião católica mantinha tantos privilégios junto à Coroa quanto o monopólio do ensino, que ancorava-se no ideário humanista-católico, privilegiando-se as “Aulas de Religião”, ministradas com ortodoxia em vista da evangelização e dos princípios da cristandade. (CAETANO; OLIVEIRA, 2007, p. 23).

Outra base histórica importante foi a forte tendência iluminista e positivista que chegou ao Brasil no século XIX, principalmente em 1889, politicamente com o Marechal Deodoro da Fonseca, numa nova configuração para as escolas, instituindo o fim do Padroado Régio e a separação entre Estado e Igreja (BRASIL, 1890 - Decreto 119A, de 07 de janeiro de 1890) e, constitucionalmente, em 1891, com a liberdade religiosa e um Estado laico, como se vê no artigo 72, no parágrafo § 3º - “Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto.” E fica mais explícito com o § 6º que diz “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891). Assim, começa “certa” laicização do ensino das escolas públicas brasileiras, mas não sem um longo conflito. Porém, a Constituição de 1891 não impedirá, apesar de não dizer explicitamente, o funcionamento de escolas privadas fora dessas regras. E nem a reação católica.

Dentro desse contexto, abre-se à “livre” expressão religiosa e o Ensino Religioso é assumido pelas instituições religiosas, embora haja a pressão, especialmente nas primeiras décadas do século XX, da volta da “prática proselitista da catequização dentro das escolas públicas brasileiras” (COSTA, 2009, p. 3), o que se prolongará durante toda a república na educação brasileira.

Em função dos promulgados ideais de democracia e inclusão social,

alguns setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares. O que temos em nossa história mais recente, pela Constituição Brasileira de 1988, especialmente em seu Capítulo III, destinado à educação, à cultura e ao desporto, da Seção I “Da Educação”, artigo 210, que: “§1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.” (BRASIL, 1988). É o único componente curricular mencionado pela Carta Magna.

O desdobramento desse artigo se dará explicitamente na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, Lei n. 9.394, especificamente no artigo 33, modificado pela Lei n. 9.475/97 (BRASIL, 1997), que legisla sobre o Ensino Religioso:

Art. 33º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição do ensino religioso.

Esse marco legal, amparado pela Constituição em vigor, garante uma série de ações que visam definir e implementar o Ensino Religioso em todo o país, como se vê com a Resolução CNE/CEB nº 04 e 07/2010 (BRASIL, 2010) que reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos até 2019.

Partindo desta realidade e de recentes movimentos para se pensar e repensar o Ensino Religioso, surge outro marco brasileiro que orienta o Ensino Religioso: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. Surge como um documento de caráter normativo que busca definir “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, 2017a, p. 7).

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DO COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO NA BNCC

Nas versões publicadas da Base Nacional Comum Curricular até 2019, o Ensino Religioso aparece como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental e busca, como as outras áreas: “favorecer a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BNCC, 2017a, p. 27). Cada área se intersecta na formação dos estudantes, preservando suas especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados. Porém, no final de 2019, atendendo ao que estava disposto no art. 23, da Res. CNE/CP n. 02/2017 (BRASIL, 2017b), que tratava se o Ensino Religioso teria “tratamento como área do conhecimento” ou como componente integrado às Ciências Humanas, o Conselho Nacional de Educação - CNE decidiu por unanimidade que ele “passe a ser componente curricular da área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental.” (Parecer CNE/CEB n. 8/2019, BRASIL, 2019). Tal decisão do CNE/CEB de 19 de dezembro de 2019, foi publicada no DOU n. 246, em 20 de dezembro de 2019. Mas, infelizmente, até hoje o MEC ainda não homologou o Parecer. Com isso, o Ensino Religioso se integraria totalmente na dinâmica educacional e à BNCC, particularmente com as Ciências Humanas, alterando o que está em vigor com as Resoluções CNE/CEB n. 04 e 07/2010.

Considerando os marcos normativos e em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o Ensino Religioso deve atender aos seguintes objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2017a, p. 434).

A partir desses objetivos, pensa-se o Ensino Religioso como um espaço privilegiado e reservado para se estudar o que a humanidade produziu como conhecimento religioso, sendo este, portanto, o objeto deste componente curricular, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Busca-se criar

espaços para que cada estudante possa refletir sobre crenças ou filosofias seculares de vida que orientam a vida das pessoas.

Entende-se que a interculturalidade e a ética da alteridade devem constituir os fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, a favor do reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida.

Assim, nas aulas de Ensino Religioso, deve-se garantir que os estudantes compreendam os conhecimentos religiosos na perspectiva de “combate a intolerância, a discriminação e a exclusão” (BNCC, 2017a, p. 434), pois todos “os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade” (BRASIL, 2017a, p. 434) constituindo a cultura e a identidade de cada um. As aulas de Ensino Religioso devem ser espaço de compromisso com uma educação que garanta a isonomia e a equidade, compreendendo que a dimensão da religiosidade, enquanto formadora do sentido da vida, é fundamental para os estudantes. Ela contribui para a inclusão e o reconhecimento da necessidade de nos respeitarmos uns aos outros e de convivermos com a diversidade cultural e religiosa, promovendo uma cultura de paz.

Por essa determinação, e em conformidade com os direitos de aprendizagens e desenvolvimento por meio das competências e das habilidades estabelecidas na BNCC (BRASIL, 2017a), o Ensino Religioso é assumido na perspectiva de conhecer e valorizar os aspectos estruturantes das diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida, em diferentes tempos, espaços e territórios, no constante propósito de promoção dos direitos humanos, que busca o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias.

O Ensino Religioso está muito acima das controvérsias doutrinárias, devendo ser estudado como uma “[...] área específica de atuação que tem como destinatário o sujeito, religioso ou não, que indaga sobre as razões de ser religioso dentro ou fora da religião, a partir de dentro ou de fora do grupo religioso, ou em não se ter religião alguma.” (FIGUEIREDO, 1995, p. 41).

Além disso, cabe ainda destacar que, assim como em outras áreas de

conhecimento, o Ensino Religioso também se articula aos princípios da educação ambiental, enfatizando a promoção do “cuidado dos ecossistemas”, pois é por esse cuidado que podemos afirmar a coletividade enquanto expressão central de valor da vida.

Frente a estes objetivos e aos desafios emergentes do século XXI, o estudante abordará, ao longo do Ensino Fundamental, temas e questões em que deve prevalecer o reconhecimento e a valorização do acolhimento da individualidade de cada um, em seu caráter singular e diverso, buscando identificar essas diferenças e singularidades para se ter o respeito e a compreensão. Partimos do pressuposto que o ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica e histórica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica, a capacidade de superação e de resiliência).

ENSINO RELIGIOSO COMO PENSAMENTO DE CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS

A metodologia nesse componente curricular deverá estar pautada em conteúdos relevantes definidos a partir dos objetivos e conhecimentos da área, constituídos no âmbito nacional, estadual e, principalmente, municipal, nesse último, deve considerar todos os sujeitos escolares, principalmente os estudantes, a valorização e o reconhecimento dos interesses e necessidades de cada um. Segundo Vygotsky e Luria (1996), só poderemos instituir o conhecimento religioso pela superação de uma tradição que se fundamenta exclusivamente nas observações e generalizações empíricas partindo de um fundamento superior para outro inferior, ou seja, do abstrato ao empírico (ao concreto). Queremos resgatar os acontecimentos concretos, historicamente constituídos, como parte da superação da concepção naturalista. Isto se dará quando considerarmos o ser humano como sujeito social, e sua constituição não se dá exclusivamente por leis biológicas, mas por condições históricas.

Assim, repensar as condições em que vivemos é possibilitar que o processo

de desenvolvimento se dará pela existência que pode transformar o mundo e a si mesmo, “[...] a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual” (VYGOTSKY, s/d, parte II).

Queremos que nas aulas de Ensino Religioso se possa criar um espaço para se compreender os símbolos religiosos e os significados, bem como a relação entre imanência e transcendência, a partir do “papel da atividade humana sócio-histórica e coletiva na formação das funções mentais superiores”, mantendo “o caráter de mediação cultural no processo do conhecimento” (LIBÂNEO, 2009, p. 2). É nesse espaço que poderemos compartilhar entre os estudantes as distintas experiências e manifestações religiosas, organizando-os, para que possam se expressar sobre a compreensão das relações estabelecidas entre elas e entre as lideranças e as denominações religiosas e as distintas esferas sociais, como a política, a economia e a cultura.

Nas aulas de Ensino Religioso se deve observar atitudes para a mudança e para a qualificação de valores, que levam em consideração as experiências religiosas compreendidas ou mesmo vivenciadas pelos estudantes, favorecendo a capacidade de vivenciar uma relação emancipada com as diferentes culturas, considerando os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum.

As aulas precisam ser um espaço para o exercício da criatividade e do respeito, em que a articulação dos conhecimentos possa estar em discussão a partir da dialética, em que o diálogo se torne o princípio norteador, permitindo o respeito ao diferente, que se manifesta nas culturas e tradições religiosas.

Deve-se ter tempo e espaço para a criação de condições para que cada estudante construa sua identidade e sua autonomia, para saber acolher, conhecer, conviver e aprender a ser, valorizando e respeitando o outro, superando preconceitos que desvalorizam qualquer experiência e conhecimento religioso, tendo como referência os princípios estéticos da sensibilidade e da criatividade. É isso que precisamos destacar como mais importante. Desta forma, saber ouvir e participar é imprescindível para se

alcançar os objetivos citados.

Os princípios nos garantem uma orientação metodológica, que adota a pesquisa e o diálogo interativo como mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visam o desenvolvimento de habilidades e competências específicas.

Isso promove um exercício de convívio, em que se evidencia uma metodologia de participação mútua, e cada estudante se sentirá convidado a participar e contribuir para este espírito investigativo e problematizador, buscando integração e ressignificação. Os saberes do cotidiano devem ser colocados, neste espaço de organização e diálogo, para se obter formas mais significativas de se pensar e agir, ou seja, eles fornecem subsídios para se chegar ao conhecimento científico, sempre em ressignificação devido a sua possível transformação. Por exemplo, numa situação problema, num pensamento socializado, que faz parte do cotidiano no entendimento e uso dos signos, bem como de sua verbalização, busca-se as soluções, experiências de novos caminhos, que diferem de uma aprendizagem mecânica, apenas com o uso da memorização, da repetição, da reprodução.

O processo da educação, portanto, se faz de forma relacional, ou seja, no processo de socialização, mediado pelos sujeitos envolvidos (mediação didática), mas não centrado neles, pois o real mediador é o próprio conhecimento. Essa concepção da educação, que se baseia na superação mediada, exige uma mudança nas atividades do professor que implica em superar o seu papel de transmissor de conhecimentos, como se dá numa educação puramente tecnicista ou liberal. Como educador, ele deve se posicionar como um agente motivador da organização de tempos e espaços escolares, estimulando os estudantes na sua interação com os pares, com a cultura, com os saberes e conhecimentos e consigo próprios.

Assim, nesse componente curricular não se trata de ensinar uma ou diversas religiões, mas de oportunizar que os/as estudantes reflitam sobre suas experiências, vivências, religiosas ou não, sobre as culturas e tradições religiosas, aprofundando e (re)formulando sentidos para a construção de

seus projetos de vida com qualidade, capacidade de respeito e alteridade em vista de uma cultura solidária e de paz.

A BNCC E O ENSINO RELIGIOSO À LUZ DO PENSAMENTO DESCOLONIAL E DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

De início devemos colocar o seguinte questionamento: o ER, como prevê o texto da BNCC, sinaliza para uma prática docente distante do senso comum e dos discursos fundamentalistas revestidos de superficial “valor ético” e raso conhecimento teológico que, historicamente, tem marcado essa disciplina?

Ao admitir as Ciências da Religião como área do conhecimento responsável para a formação de professores em ER, com as suas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (BRASIL, 2018), a BNCC estabeleceu não apenas a relação entre essa área e a disciplina, mas investiu numa perspectiva libertadora e crítica, porquanto deixa claro que sua práxis deve ser intercultural. O que pode significar um giro epistemológico do componente, apesar de que entre os conteúdos propostos haja risco do professor incorrer em confessionalismos.

A contextualização histórica no início deste capítulo é crítica às docências confessionais e prosélicas que caracterizaram durante décadas as aulas de Ensino Religioso. Além disso, reitera a necessidade de admissão da diversidade cultural-religiosa brasileira enquanto realidade inquestionável. A existência de múltiplas visões e leituras de mundo religiosas, que integram a imensa constelação de religiosidades brasileiras, é vista como riqueza cultural que deve ser compreendida e respeitada. Isso, para um Ensino Religioso que deva “tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção [...] com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida”. (BNCC, 2017a, p. 434). Para tanto, elege-se “a interculturalidade e a ética da alteridade enquanto fundamentos teóricos e pedagógicos” (p. 435). Caminhos metodológicos eficientes para “problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão” (p. 435).

A interculturalidade e a ética da alteridade podem ser mais bem compreendidas a partir de epistemologias, entre outras, como a Filosofia Intercultural, a Teologia da Libertação e o Pensamento Descolonial. Por questão de brevidade, a última será aqui abordada à medida que, a partir dela, justificaremos a necessidade de um ER Intercultural, crítico e libertador que deve ser levado a cabo a partir do texto da BNCC (BORGES; BAPTISTA, 2020).

Durante o século XX, a diversidade de etnias, culturas, religiões e ideologias, os conflitos de classe, bem como os modelos desenvolvimentistas que levaram populações inteiras à agonia da fome, doença e perda de dignidade, inspirou intelectuais que sistematizaram teorias que pregavam como urgentes reflexões em torno de temáticas como: dignidade humana, preservação da natureza, respeito à diferença, diálogo entre culturas e o exercício da alteridade.

No que se refere à religião, essas críticas não perderam de vista sua funcionalidade política e econômica. Funcionalidades que sugerem ser a temática da religião mais que transversal. A noção de religião, enquanto tema transversal, foi aceita pela academia brasileira temerosa do dogmatismo religioso. Receio que não levou em conta os desdobramentos da associação de instituições religiosas com o poder, a política e o capital.

Em dois pressupostos se assentam nossa reflexão:

- 1) a história do ER, principalmente nas últimas décadas, marcada pela presença de uma complexa rede de relações políticas e de interesses de grupos religiosos cristãos. O que denuncia funcionalidades dessa disciplina além da religiosa;
- 2) e se tais funcionalidades (política, econômica e religiosa), de forma velada ou não, influenciaram a prática docente, fomentando barbáries tais como o racismo religioso, a intolerância religiosa, a xenofobia, o machismo e a homofobia. Condições coloniais ainda presentes na sociedade brasileira e impostas às populações em estado de vulnerabilidade existencial via discursos religiosos conservadores.

Colonialismo, racismo, machismo, patriarcado, colonialidade do poder, saber e ser, modernidade, desobediência epistêmica e interculturalidade são termos usados pelo pensamento Descolonial para situar e explicar a associação entre Capital, Estado Moderno, Religião e Ciência. Associação que ganhou os primeiros traços a partir do século XVI, por ocasião da “descoberta” da América e que foi ganhando forma até originar uma gigantesca organização mundial, o Sistema Mundial Moderno (WALLERSTEIN) ou Sistema Moderno Colonial (QUIJANO; MIGNOLO, 2008, 2014).

Esse sistema, segundo os pensadores do pensamento descolonial, encontra-se estruturado e organizado em hierarquias a partir da classificação de regiões, populações, culturas e conhecimentos desde o século XVI, com a anexação da América pela Europa. Tal classificação é a determinação do lugar socioeconômico de raças, culturas, conhecimentos, gêneros e religiões na estrutura dessa organização mundial e do seu padrão de poder, o capitalismo.

Segundo a ideologia desse sistema, o eurocentrismo, populações, culturas e conhecimentos latino-americanos, africanos e asiáticos são classificados como inferiores em comparação à Europa e os Estados Unidos. Mulheres, LGBTQ+, negros e indígenas ocupam o mesmo lugar de inferioridade. Tal classificação e hierarquia é o que os intelectuais da descolonialidade chamam de auto narrativa europeia ou Colonialidade do poder.

Mas qual a ligação entre ER, BNCC e a leitura que o pensamento descolonial faz da história mundial? Ora, não podemos esquecer que o colonialismo iniciado na América Latina teve o apoio do cristianismo católico. Como nos diz um dos expoentes do pensamento descolonial, o intelectual Walter Mignolo (2014, p.41), o padrão colonial de poder (Colonialidade do Poder) explorou as estratégias de dominação do estado monárquico, da igreja católica e do estado moderno secular, para controlar as pessoas, os territórios, o gosto, o conhecimento, as noções de gênero e de sexualidade e as expressões de espiritualidade. O que significa que o binômio superior-inferior foi corroborado pelo cristianismo colonial.

No que se refere às religiosidades das raças classificadas como inferiores -

negros e indígenas -, durante o contexto colonial brasileiro, essas foram demonizadas, reprimidas ou eliminadas. Qualquer expressão religiosa contrária, ou elemento comportamental não idealizado pelo cristianismo europeu, era visto como um mal. Esse desenvolvimento da Colonialidade, enquanto lado constitutivo da Modernidade, exige, entre outras questões, a seguinte: quantos conhecimentos sobre o ser humano, o mundo, a natureza e de como viviam nossos antepassados não foram destruídos?

A destruição desses conhecimentos e a aliança com o capital deu ao cristianismo no Ocidente hegemonia religiosa e política. Catequese e silêncio frente aos horrores do colonialismo foram apoios ao projeto colonial/imperial/capitalista, auxiliando na geração de uma personalidade moderna intolerante e preconceituosa, na qual o outro cultural e religioso foram vistos como bárbaro, atrasado e primitivo. Dotada de superficialismo teológico, essa personalidade incorporou ideais religiosos conservadores que fomentam ainda hoje barbáries como machismo, homofobia, racismos e intolerância religiosa. Grandes entraves ao diálogo e à construção de uma cultura da paz.

A despeito do surgimento dentro do cristianismo de teorias críticas e movimentos em favor da libertação das amarras coloniais, é preciso admitir que as religiões também se movimentam além da funcionalidade religiosa. O mesmo se pode dizer do ER. É notória a disputa entre grupos religiosos pelo controle desse componente curricular, tanto que o problema foi judicializado, se tornou pauta do STF, no debate da Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI 4439/2010, entre o art. 33 da LDBEN/1996 e o art. 11 do Acordo Brasil-Santa Sé.

A funcionalidade política, econômica e religiosa, levada a cabo pelo professor de ER, enfraqueceu a disciplina que durante anos foi ensino de valores, contribuindo timidamente para deter o fortalecimento da personalidade moderna e seus desdobramentos bárbaros. Mas, o que tomamos como personalidade moderna? A forma de ser e estar no mundo assentada na auto narrativa europeia, na Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber, ou seja, na permanência de relações de poder coloniais e naturaliza-

ção do binômio superior-inferior (Branco- Negro Branco-Indígena, Europa-África, Europa-América Latina, Homem-Mulher, Heterossexual-Homossexual, e outros).

Colonialidade do Poder é, segundo o intelectual peruano Aníbal Quijano, (...), a permanência, na atualidade, dos laços coloniais que se originaram e mundializaram-se a partir da conquista e exploração da América e que constituem, ainda hoje, o poder capitalista. A construção da América Latina, a emergência e mundialização do poder capitalista e, a concentração do capital em regiões do ocidente europeu formataram o que chamamos de personalidade moderna, ou seja, o estabelecimento da Colonialidade e da Modernidade enquanto elementos constitutivos.

Que Modernidade é essa? Ela se resume nos avanços científicos e tecnológicos? É a superação da barbárie pelo o que se denominou civilização? Qualquer conceito que se aplique à Modernidade não pode ignorar situações de miséria, o individualismo, as disputas entre os seres humanos e nações, a exagerada valorização do ter em detrimento da solidariedade e do sentido comunitário. Isto é, Modernidade não é apenas avanço técnico, também é retrocesso no que se refere à nossa humanidade.

A crítica descolonial ou decolonial toma a Modernidade ainda como colonial, que se sustenta na desigualdade e hierarquização de identidades sociais (Indígena, negros, amarelos, mestiços e brancos) e geoculturais (América, África, Oriente e Ocidente/Europa). Tal como durante o colonialismo, sua personalidade carrega a ideia de que raça, cultura, religião e conhecimentos europeus/ocidentais são superiores e absolutos. O que coloca sempre em desvantagem os povos latino-americanos, africanos, asiáticos e outros povos que resistem ao domínio europeu-estadonidense. Há uma naturalização da desigualdade e do sofrimento desses povos. Para o pensamento descolonial é preciso romper com essa Modernidade.

Para isso, é preciso desprendimento da lógica moderna de interpretação do mundo. Desprender é abrir-se a novas lógicas, reinventar lógicas onde a Vida seja prioridade. O pensamento descolonial propõe a libertação da colonialidade do poder. Especialmente a libertação daqueles que vivem à

margem das benesses e comodidades proporcionadas pela modernidade capitalista (os tomados como inferiores), que sofrem toda sorte de dor e sofrimento nos oceanos da fome, da exclusão, do subemprego, do racismo, da homofobia e do machismo. Isso para que uma elite planetária usufrua da vida moderna.

No que se refere ao ER, podemos ainda nos perguntar: a proposta da BNCC carrega tal sentido? Promove desprendimento e abertura às novas lógicas? Combate intolerância religiosa, preconceito, machismo, homofobia? Aguça o senso crítico no que se refere às atividades políticas e econômicas das instituições religiosas? Liberta da visão exótica ou preconceituosa de realidades religiosas não cristãs? Proporciona pensar formas de vida alternativas que contraponham às agruras da Modernidade? Questiona a aniquilação de conhecimentos anteriores à Modernidade?

Há na BNCC a notável pretensão de um ER intercultural. Catherine Walsh, intelectual da decolonialidade, na esteira do filósofo intercultural Fidel Tubino, menciona a interculturalidade funcional e a crítica. A primeira, atende à lógica neoliberal com a intenção de diminuir conflitos e tensões entre grupos e classes sociais. Nesse caso, não há uma consciência crítica dos processos históricos que levaram às desigualdades e nem mesmo contextualizações culturais, o que inviabiliza a ética da alteridade. Já a interculturalidade crítica é vista por Walsh (2009, p. 3) “como projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos –, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação”.

É preciso se perguntar: que tipo de interculturalidade o texto da BNCC prevê para o ER? A interculturalidade funcional onde a tolerância? O respeito envernizado não passa de uma postura politicamente correta, mas não acreditamos que seja possível, a partir da interculturalidade funcional, esperar diálogos e práticas de alteridade verdadeiras.

Mas um ER balizado na interculturalidade crítica pode, inclusive, questionar propostas do próprio texto da BNCC e entrever no mesmo nicho de

colonialidades do poder, do ser e do saber aquelas que reafirmam docências distantes da ética da alteridade. Vejamos. A unidade temática Identidades e Alteridades, que tem como objeto de conhecimento o eu, o outro e o nós, imanência e transcendência, introduz todo o curso de ER, do primeiro ao quinto ano. É certo que nessa unidade a ética da alteridade se faz presente, ou seja, a criança do primeiro ano, entre outras coisas, deve entender que é preciso aceitar o outro na sua diferença, que o outro deve ser respeitado. Mas, devemos nos perguntar: essa criança tem condições para tal se ainda não compreendeu o que é cultura e diversidade cultural? E o professor, está preparado para falar de imanência e transcendência sem incorrer em confessionalismos?

É certo que o tema da alteridade, em “o eu, o outro e a coletividade” necessita de contextualização e a temática da cultura é imprescindível. Mesmo porque o diálogo cultural ou interculturalidade necessita de contextualização histórico-cultural, questão sinalizada tardiamente no segundo ano. É preciso atentar para essa unidade, principalmente no perigo de incorrer em colonialidades e não em descolonialidade, em libertação. Esses exemplos mostram que, apesar de ter sido um avanço, o componente Ensino Religioso na BNCC, construído num contexto complexo e apressado, precisa ser revisto e mais ser mais bem articulado, de forma a contemplar o que ele mesmo preconiza. Além disso, outro enorme desafio é a preparação-formação dos docentes para essa perspectiva intercultural.

O que se quer é reafirmar a perspectiva intercultural crítica e não funcional, enquanto barreira para o confessionalismo, à medida que fomenta o diálogo entre culturas, entre pessoas e entre religiões. Ilustramos o perigo do confessionalismo e do fundamentalismo a partir do filósofo contemporâneo Enrique Dussel (2019, p. 55) (integrante do Coletivo Modernidade/Colonialidade), sobre o crescimento do conservadorismo na América Latina.

Um novo fenômeno são as igrejas evangélicas que apoiam o processo brasileiro e na Bolívia, com um homem selvagem como (Luis Fernando) Camacho, que diz algo essencial: “Vamos tirar o Pachamama (Mãe Terra) de lugares públicos e vamos impor a Bíblia”. Mas essa bíblia não é católica, é a dos grupos evangélicos. Considera a cultura popular dos povos nativos um paganismo horrível que o cristianismo deve substituir à risca”. Eles querem que o homem deixe

seus costumes ancestrais, deixe a embriaguez e pretenda trabalhar e entrar na sociedade consumista capitalista burguesa.

Em “nome de Deus”, como durante o período colonial no Brasil, as colonialidades do poder, do ser e do saber têm ocupado discursos religiosos conservadores e intolerantes. Revestidos de funcionalidade política e econômica combatem a diversidade segundo seus interesses.

A interculturalidade, enquanto base teórica e pedagógica do ER, viabiliza docências desmistificadoras de verdades coloniais. Um ER Intercultural promove libertação, descolonização e estará realizando seu giro epistemológico: “Chegou a hora” de um ER verdadeiramente pautado na ética para “formar” seres humanos interculturais, “é hora” de atuar criticamente, levar a cabo a Interculturalidade enquanto “proposta de transformação das relações sociais no sentido de assumir como benéfica a diversidade cultural e o diálogo entre culturas. O que requer dos interlocutores boa vontade e abertura para a inter-relação destituída de todo e qualquer interesse de dominação” (FORNET-BETANCOURT, 2019, p. 10).

O ENSINO RELIGIOSO, A BNCC, OS CURRÍCULOS REFERENCIAIS E AS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Uma das maneiras de se resolver os problemas apontados anteriormente, até que haja a revisão do componente curricular Ensino Religioso, estaria na sua redação do Currículos de Referência em cada estado e/ou município da federação. Mas também esse tempo foi curto, nem sempre com a participação de pesquisadores e docentes, e muitos estados resolveram simplesmente copiar o texto da BNCC.

A exigência de adequação da BNCC às regiões brasileiras, em cada estado e até em cada municípios, aos diversos sistema de ensino, tinha como objetivo o diálogo com as territorialidades e também, preparar o próximo passo, fundamental, que seria a construção do Projeto Político Pedagógico de cada escola, com efetiva participação das comunidades escolares. Mas essa exigência tinha um limite: nada poderia ser retirado, só acrescentando. Em Minas Gerais, por exemplo, só ficaram 11 habilidades originais, ampliando/complementando outras 51 e criando 51 habilidades, além de

inclusões em Unidades e Objetos de Conhecimento. A Unidade Manifestações religiosas ficou “Manifestações culturais e religiosas”. O mesmo se fez com Objetos, ampliando sua abordagem: “Símbolos culturais e religiosos”, por exemplo. Houve, inclusive, a criação de outro Objeto: “Relações e narrativas pessoais”. Porém, para uma perspectiva intercultural, faltou à BNCC e aos Currículos de Referência as indicações metodológicas, didáticas, além de referências para formação docente e material didático (BAPTISTA; SIQUEIRA, 2020).

Esses são outros importantes desafios que precisam ser encarados. Em relação ao material didático, além do ER não ser contemplado no Programa Nacional do Livro Didático, muitas editoras, na pressa de oferecer esse material, abordaram a BNCC, não se produzindo nada adequado a cada sistema de ensino.

Outro enorme desafio, diante da realidade brasileira, é que não se pode supor que os professores estejam preparados para tal currículo. As DCNs (2018) ainda não completaram três anos, são poucas as licenciaturas reconhecidas e ainda não se investiu na 2ª licenciatura. Em muitos estados e municípios, que atendem à legislação e oferecem o ER, não há professores especialistas para o 1º ao 5º ano. Isso é um risco enorme, como já se discutiu, de confessionalismo e doutrinação das crianças. Por isso, a organização sindical e/ou associações é necessária para acionar o Ministério Público, de modo que se cumpra a LDBEN/1996.

Na relação entre Ensino Religioso e Ciências da Religião temos vivido alguns problemas: a intolerância epistêmica e a exclusão de saberes importantes do campo religioso, como saberes ancestrais, dos povos originários e até das teologias, numa concepção fechada de ciência, eurocêntrica e moderna, produzindo um epistemicídio.

As epistemologias críticas questionam o paradigma moderno, como a sua cientificidade, pois desmascaram os interesses coloniais presentes nele, não só por ter sido produzido na lógica eurocêntrica ou “ocidentalocêntrica”, mas porque não leva em conta outros aportes negligenciados, os saberes e sabedorias de tantos povos, cometendo verdadeiro epistemicídio:

Na perspectiva das epistemologias abissais do Norte global, o policiamento das fronteiras do conhecimento relevante é de longe mais decisivo do que as discussões sobre diferenças internas. Como consequência, um epistemicídio maciço tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada. Para recuperar algumas destas experiências, a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Embebidas em diferentes culturas ocidentais e não-ocidentais, estas experiências não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor (SANTOS; MENESES, 2009, p. 52).

A ciência é uma produção histórica, contextual e coletiva e deve servir à verdade e ao interesse público, à qualidade de vida para todas e todos, incluindo os seres vivos e não vivos, começando por quebrar as estruturas dominadoras, opressoras e destruidoras das condições socioambientais, em grande parte produzidas a partir de interesses econômicos e políticos, que ganharam enorme força com a modernidade. Não se pode mais aceitar, como vimos, as colonialidades do ser, do poder, da natureza e do saber.

A partir da ideia epistemológica de Mircea Eliade (1993, p. 1), que “a escala cria o fenômeno”, percebe-se que a partição, a fragmentação da ciência, sua ultra especialização (MORIN, 2000), reduz a percepção do objeto, sob a pretensão ilusória de garantir a objetividade (POPPER, 1972). Recorta-se tanto que se produz o especialista que entende tudo de nada, de ponto, mas não consegue compreender o que é uma reta (conjunto de pontos). Conhece-se partes, recorta-se, delimita-se o objeto ao mínimo detalhe, para se “garantir” alguma certeza, mas falta o olhar de conjunto. E a realidade mostra esse problema, essa anomalia (KUHN, 1998). A realidade é complexa e não pode ser reduzida aos recortes. Temos que pensar complexamente a realidade (MORIN, 2000), e a partir da incerteza (HEISENBERG, 1974). E a própria ciência deve ser pensada no plural (ARAÚJO, 1996). A ciência “normal” não dá conta dessa complexidade, por isso precisa-se de caminhos alternativos, novos paradigmas, ciências extraordinárias, trabalhadas coletivamente, uma comunidade de pesquisadores (KUHN, 1998), mesmo que com olhares particulares e localizados. Porém, estamos longe disso, não se criou ainda a possibilidade de pesquisas que, com o mesmo objeto, possam ter diversos olhares sobre ele, aprofundando-se nas múltiplas faces desse objeto, do fenômeno. Se é utilizada a mesma escala, essa medida única determina e limita o olhar sobre o fenômeno, que “aparece” condicionado pela escala, por

As Ciências da Religião e os seus objetos de pesquisa, como em todos os campos do saber, são muito variados e as formas de abordá-los são numerosas. Essa mesma área, que no Brasil recebe o nome de Ciências da Religião, no plural, é um campo disciplinar, revela-se multidisciplinar e com sua epistemologia em construção. Não é tarefa fácil trabalhar de forma inter-multi-poli-transdisciplinar. Exige grande preparação dos pesquisadores e muita prática, além da capacidade de trabalho em equipe. Será que nossa área tem realizado isso? Talvez muito pouco. Não há dados sobre isso. E como essa visão afeta a formação de docentes do ER?

O problema é que muitos pesquisadores têm insistido em chamar a área de “Ciência” da Religião, no singular. Querem demarcar que é uma disciplina. Correto, nenhum problema em considerar as Ciências da Religião como uma disciplina, mas uma disciplina no plural, como se afirmou, campo disciplinar, como outras, por exemplo as “ciências da terra”, no campo ecológico. A ecologia é inter-multi-poli-transdisciplinar. Não há conflito entre singular e plural. E nessa linha de demarcar, com uma perspectiva moderna, reducionista e excludente, longe de uma visão de ciência aberta, inclusiva dos saberes tradicionais e outros, não se aceita que é possível fazer, por exemplo, ciências da religião com objetos ou a partir de aportes teológicos. E, pior, questionam o Ensino Religioso chamado-o de conhecimento criptoteológico. Nessa pegada, desconsideram autores como Mircea Eliade, Rudolf Otto. É importante conhecer a crítica de Frederico Pieper sobre isso (PIEPER, 2019). E, no Ensino Religioso, criticam aquele que fez a guinada, criou um paradigma novo, ao distinguir a Catequese do Ensino Religioso: Wolfgang Gruen (GRUEN, 1974). E o fazem por ele ser teólogo, biblista e catequético, inclusive não aceitando os teóricos que o ajudaram a criar uma nova perspectiva para o Ensino Religioso Escolar: Paul Tillich e Hubertus Halbfaz, ambos teólogos (GRUEN, 1994).

A essa visão podemos chamar de intolerância epistêmica e até de fundamentalismo epistemológico. Em diversos debates sobre isso, em artigos, seminários e conferências, essa realidade tem aparecido. As posições são ferrenhamente fechadas, não se pode abordar outra perspectiva,

inclusive com a acusação de que o Ensino Religioso na BNCC é confessional, sem nenhuma fundamentação, especialmente o Currículo Referência de Minas Gerais. Basta ler esses Currículos e verificar se isso é verdade. Nossa crítica aqui apontou para o problema de aplicação da interculturalidade. E ao se ler Wolfgang Gruen, percebe-se como autor muito inclusivo e respeitoso quanto à diversidade e à interculturalidade, extremamente preocupado com a linguagem do ER em relação às pessoas que não têm fé religiosa, como ateus e agnósticos.

As colonialidades determinam o ver, o fazer, o pensar, o ouvir e o sentir, ou seja, determinam também o pesquisar. Isso atinge todas e todos, especialmente nesse campo controverso que é a religião, pois o crer ou o não crer estão presentes na pessoa do(s) pesquisador(es) e deve ser considerado no processo.

As Ciências da Religião, como área multidisciplinar, devem reconhecer também a diversidade epistemológica, ainda mais diante das sociedades, tradições e culturas, uma “pluralidade conflitual de saberes” (SANTOS, 2005, p. 21). Contraditoriamente, dentro dessa própria área de pesquisa há quem exclua a teologia desse campo, reduzindo-o às Ciências da Religião às “ciências empíricas”. É preciso, deve-se repetir, ecologizar e descolonizar essa visão. (CUNHA, 2017).

Será necessário superar a visão de certa “ciência” que tem a pretensão de definir a validade e cientificidade do conhecimento e que produz verdadeiro “epistemicídio” e a “destruição criadora”. Para Souza Santos (2005, p. 22), isso representa a “morte de conhecimentos alternativos” e a “subalternização dos grupos sociais”. A sabedoria das tradições e espiritualidades não pode deixar de ser considerada. Vale lembrar Durkheim que defendia a ideia da origem social e religiosa das principais categorias e representações sociais e das ciências:

Os primeiros sistemas de representações que o homem produziu no mundo e de si próprio são de origem religiosa. [...] Se a filosofia e as ciências nasceram da religião é porque a própria religião, no princípio, fazia às vezes de ciência e de filosofia. (DURKHEIM, 1989, p. 37).

Por isso, há a necessidade de uma “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2010) e de se produzir conhecimento com os pés e a cabeça a partir do lugar

do colonizado, o que representa uma atitude política, de uma “nova identidade em política”, questionando o paradigma moderno e eurocentrado, que são definidos a partir de certas teorias políticas e econômicas. (MIGNOLO, 2008). Isso não significa jogar fora os conhecimentos produzidos nesses grandes centros de saber e poder. Porém, eles devem ser analisados criticamente e deve-se dar espaço também para novos conhecimentos emergentes em outros espaços, especialmente aqueles da periferia. É da interação crítica entre saberes e sabedorias que se pode aproximar de um ideal de verdade, sempre a ser perseguido, testado, validado e questionado. Um exemplo no campo das Ciências da Religião é a Teologia da Libertação: foi produzida na América Latina, mas ela não seria possível sem o Concílio Vaticano II, Medellín e com seus teólogos tendo estudado no primeiro mundo.

Os problemas que surgem a cada dia para a epistemologia das Ciências da Religião, como também para o Ensino Religioso, devem ser enfrentados a partir da visão de paradigma de T. Kuhn. A solução desses “quebra-cabeça”, dessas anomalias, é um debate dentro de nossa área, mas também de “abertura de diálogo entre formas de conhecimento e de saber” que possibilitem a emergência de uma “ecologia de saberes”, da diversidade de saberes, mas que geralmente não são reconhecidos e que nem sequer se admite sua existência (SANTOS, MENEZES, 2009, p. 453).

As Ciências da Religião e uma de suas subáreas, as Ciências da Religião Aplicada, onde se situa o Ensino Religioso, desafiados pelas epistemologias do paradigma ecológico e daquelas críticas às colonialidades, críticos da modernidade, podem exercitar formas criativas de fazer ciência, enfrentando, através da qualidade de suas produções, a desconfiança que outras ciências têm das “Ciências da Religião”, críticas que dizem que não fazemos ciência nesse campo. E a qualidade e fundamentação teórica é a base desse enfrentamento, entrando no debate duro da teoria da ciência. Esse campo de pesquisa, em processo de construção, tem muito a caminhar no debate de sua epistemologia plural. E, pela própria natureza de sua área, deve considerar, como já se afirmou, o diálogo com os saberes religiosos,

reconhecendo-lhes a dignidade de conhecimento, bem como o desafio de produzir pesquisas coletivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos refletir neste capítulo sobre alguns elementos importantes do Ensino Religioso, da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e das Ciências da Religião, mostrando um pouco de sua história e seus desafios.

Apesar de trazer um breve panorama histórico, foi possível mostrar aspectos fundamentais até chegar ao início da cidadania desse componente curricular, ao ser incluído num currículo nacional, a BNCC. Para isso, demos uma justificativa importante para essa inclusão, em conformidade com as competências gerais da Base, e com objetivos muito claros, abertos e inclusivos do componente ER. Nesse sentido, mostramos que o ER tem significativo papel na construção de uma cultura de paz e direitos para todas e todos.

Consideramos também que a abordagem deste capítulo não poderia deixar de tratar do Ensino Religioso na BNCC à luz da crítica do pensamento descolonial, especialmente da perspectiva intercultural crítica, dando exemplos e apontando alguns desafios que poderão ser superados na revisão e na preparação dos docentes de ER.

Finalmente, concluímos que a relação entre as Ciências da Religião e o Ensino Religioso precisa ser enfrentada de forma epistemológica, a partir de uma ecologia de saberes, superando certa intolerância epistêmica que tem propiciado a continuidade do epistemicídio produzido pela ciência moderna.

Como todo componente curricular, o Ensino Religioso tem que se atualizar sempre e se renovar. Foram grandes avanços a sua inclusão do na BNCC e a criação e aprovação das suas DCNs. Agora há um longo trabalho de formação continuada, de organização docente e produção de material metodológico e didático que seja importante apoio aos professores e contribua para formação cidadã, respeitosa da diversidade e atenta à interculturalidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz Bernardo L. Considerações sobre o termo “paradigma”. In: ANJOS, Márcio Fabri. Teologia e novos paradigmas. São Paulo: Loyola, 1996. p. 15-33.

BAPTISTA, P. A. N. Desafios das epistemologias decoloniais e do paradigma ecológico para os estudos de religião. Interações, Belo Horizonte, v. 13, n. 23, p. 94-114, 19 set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.1983-2478.2018v13n23p94-114>. Acesso em: 12 jul 2021.

BAPTISTA, Paulo. A. N.; SIQUEIRA, G. DO P. Ensino Religioso na escola pública brasileira e a questão da laicidade. Horizonte - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, v. 18, n. 55, p. 33, 30 abr. 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/23832>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BORGES, Cristina; BAPTISTA, Paulo Agostinho. Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial. Numen: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 21-38, jul. / dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/31887>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Parecer n. 08/2019, de 19 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/12/2019&jornal=515&pagina=142&totalArquivos=289>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010a, Seção 1, p. 824.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado

Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1891.

BRASIL. Decreto n. 119A, de 07 de janeiro de 1890. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Parecer CNE/CP nº 12/2018 homologado pela Portaria n. 1.403, publicada no D.O.U. de 28 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces01_09.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 de mar. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 7/2010. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2/2017. 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível

em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

CAETANO M. Cristina; OLIVEIRA, M. A. Monteiro. O Ensino Religioso e a Formação de seus Professores: dificuldades e perspectivas. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: www.gper.com.br/biblioteca_download.php?arquivold=406. Acesso em: 12 mar. 2021.

COSTA, Antonio Max Ferreira. Um Breve Histórico do Ensino Religioso na Educação Brasileira. 2009. In: XVII Semana de Humanidades, 2009, Natal. XVII Semana de Humanidades, 2009. Arquivo PDF: <http://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2021.

CUNHA, Carlos. Provocações decoloniais à Teologia cristã. São Paulo: Edições Terceira Via, 2017.

DURKHEIM, Émile. As formas elementares da vida religiosa. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1998.

ELIADE, Mircea. Tratado de história das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Ensino religioso: perspectivas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FORNET BETANCOURT, R. A Interculturalidade como alternativa à Violência. *Razão e Fé*, 6 (1 e 2), 5-16, 2019. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rrf/article/view/2474>

GRUEN, Wolfgang. O Ensino Religioso na escola. Petrópolis: Vozes, 1994.

HEISENBERG, Werner. Mas alla de la física. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1974

JUNQUEIRA, Sergio Azevedo. O Processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. Latina (EGAL). Montevideu: Uruguai, 2009. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K15zPeNYnlcJ:professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/EGAL%2520Montevideo%2520Texto%2520b%25C3%25A1sico.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acessado em: 10 de jul. de 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. Anais do XII Encuentro de Geógrafos de America.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf>. Acesso em: 15 jul. 21.

MIGNOLO, Walter. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad e gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010. Disponível em: <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistc3a9mica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PIEPER, Frederico. Aspectos históricos e epistemológicos da Ciência da Religião no Brasil: Um estudo de caso. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 21, n2, p. 232-291, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/22159>. Acesso em: 12 jun. 2021.

PIEPER, Frederico. Fenomenologia da religião como essencialista e criptoteologia: reconsiderações críticas. *Horizonte - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, v. 17, n. 53, p. 801, 31 ago. 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/20388>. Acesso em: 12 jul 2021.

POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1972

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 21-121.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. S/d. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/ano/pensamento/index.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexandre Romanovich. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Tradução de:

Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.:



O que não se apresenta: fundamentos pedagógicos da BNCC.

Miryan Cruz Debiasi
Rafael Rodrigo Mueller

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais necessárias à organização do percurso formativo dos estudantes de todas as etapas da Educação Básica. A tônica adotada para a organização curricular em pauta está galgada em um discurso que evidencia a necessidade de superação da fragmentação do conhecimento e dar sentido ao que se aprende nas escolas. Para isso, o aluno é agora o “protagonista” da sua aprendizagem e responsável pela construção do seu projeto de vida.

Nas bases dessas definições de estrutura curricular e validade do conhecimento estão implícitas concepções de mundo, homem e sociedade, e, por decorrência, concepções e compreensões acerca do fenômeno educativo e do conhecimento escolar. É nesse âmbito que se encontram as análises e estudos sobre as teorias e ideias pedagógicas.

Conforme Saviani (2013), as teorias e ideias pedagógicas são decorrentes da análise do fenômeno educativo e guiam as propostas de formação colocadas em movimento no percurso educativo. Conforme documento da BNCC, a proposta de formação para a Educação Básica contempla a educação integral com vistas à formação e desenvolvimento global dos aspectos humanos (BRASIL, 2017). Entretanto, a redação do documento se reveste de palavras estandarizadas que possuem fluxo fácil no cotidiano escolar e, nem sempre são objeto de estudo e reflexão, tais como aprendizagens essenciais, competências e habilidades e educação integral. Esses termos vêm acompanhados de alguns pares de frases ou notas de rodapé “explicativas”, que pouco contribuem para auxiliar na orientação teórica e prática do trabalho docente. Junto a isso, soma-se a reorganização dos livros didáticos, às formações de professores – inicial e continuada e, as avaliações internas e externas.

Todas essas estruturas organizativas das escolas assentam-se sob

ordenamentos legais, mas, para além das questões normativas, a tônica pouco mencionada na BNCC se refere a base teórico-pedagógica a qual professores podem subsidiar suas atividades. Entretanto, especificamente sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC, o documento apresenta duas páginas de orientação sobre os conceitos preconizados para a formação dos estudantes.

É nesse contexto que se torna importante retomar os estudos sobre as teorias da educação e as teorias pedagógicas que embasam e orientam o trabalho educacional e permitem aos docentes uma interpretação da realidade a fim de alcançar a essência do objeto. Essa essência demanda procedimentos analíticos, captura a estrutura e o movimento e, assim, é possível reproduzir no pensamento a essência do objeto investigado (NETTO, 2011).

Assim, a investigação pretendida neste capítulo tem como objeto a compreensão dos fundamentos pedagógicos supostamente apresentados na BNCC. Afinal, quais são os fundamentos pedagógicos da BNCC? Para realizar a discussão proposta, este texto está dividido em duas partes: na primeira destaca-se o percurso histórico do documento e na segunda parte discute-se, do ponto de vista das teorias pedagógicas, suas bases teóricas e possíveis consequências daquilo que é o norte preconizado na BNCC: a formação do estudante via competências e habilidades. Por fim, apresentamos as considerações finais em que estão dispostas as reflexões acerca do assunto pesquisado.

BNCC: CONSTRUÇÃO POR CONSENSO?

Conforme Mészáros (2008, p. 45), uma das principais funções da educação escolar “é produzir tanta conformidade ou 'consenso' quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. A construção de políticas educacionais no país é marcada por momentos de avanços e retrocessos que impactam diretamente a escolarização dos estudantes de todas as etapas da Educação Básica. O percurso histórico da construção do documento da BNCC e suas

orientações legais, remetem a Constituição Federal de 1988, embora, há explicitamente apenas a orientação para a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, tendo em vista assegurar a uma formação geral comum em conformidade ao respeito as questões regionais e nacionais e aos valores artísticos (BRASIL, 1988).

Também era prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 e indicava a necessidade de se estabelecer, em colaboração com os Estados, Municípios e Distrito Federal orientações em torno de competências necessárias à formação dos estudantes de todas as etapas da Educação Básica. Conforme o documento, seria necessário estabelecer “[...] competências e diretrizes [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos [...]”. (BRASIL, 1996, s.p). Para tal organização, há a necessidade de reorganizar o currículo escolar, inclusive com a necessidade de considerar as particularidades regionais e as influências da comunidade, também já previsto no artigo vinte e seis da LDB:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, s.p).

A trajetória nacional de organização curricular foi sendo mobilizada a partir da LDB de 1996. No ano de 1997 foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e em 1998 para os anos finais (6º ao 9º ano). Sua função era de “[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros [...]”. (BRASIL, 1997, p.13). Esse documento é uma referência para mudanças de conteúdo, objetivos e de didática, não tendo caráter de obrigatoriedade, sendo, portanto, um documento de referência na construção dos currículos a partir das peculiaridades locais.

Em 1998 a Educação Infantil teve seu primeiro documento nacional de referência curricular. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RECNEI, foi organizado em três volumes: o primeiro é um documento introdutório; o segundo trata da formação pessoal e social da

riança e o terceiro sobre o conhecimento de mundo (BRASIL, 1998). Da mesma forma que os PCN's, esse documento era uma referência para os educadores da Educação Infantil, mas não tendo a obrigatoriedade de ser seguido. Ainda na área da Educação Infantil, no ano de 1999 foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, expressas na resolução CNE (Conselho Nacional de Educação) nº 1, de 7 de abril de 1999. No artigo segundo destaca que essas diretrizes “[...] orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1999, p.18).

Em 2009 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. O documento tem finalidade de orientar na elaboração de políticas públicas no que se refere ao planejamento, execução dessas políticas e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. O artigo terceiro indica que o currículo é entendido como um conjunto de práticas para promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade que “[...] buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2009, p.18).

Nos anos de 2010 a 2014 foram realizadas as Conferências Nacionais da Educação (CONAEs), para discutir a necessidade de uma base nacional comum curricular nos planos de educação já existentes. Em 2014 foi sancionado o Plano Nacional de Educação – PNE, (Lei nº 13.005/2014) em que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional até 2024. Foi a partir desse documento que a BNCC começou a ser, de fato, elaborada. O PNE tem vinte metas e diversas estratégias para se atingir essas metas. A meta sete reforça a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil. Nesta meta a justificativa para uma base nacional é mencionada da seguinte forma: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014, s.p). A meta apresentada se desdobra em

estratégias como a 7.1: “Estabelecer e implantar [...] a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental” e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”. (BRASIL, 2014, s.p.).

A BNCC teve algumas versões até ser aprovada. Muitas foram as discussões e debates em disputa acerca da formação proposta a todos os estudantes da Educação Básica. Segundo Callegari (2018), em setembro de 2015 foi publicado a primeira versão da BNCC para consulta pública. Em maio de 2016 foi publicada a segunda versão do texto, produzido a partir das sugestões advindas das consultorias públicas. Em abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) entrega a terceira versão, para ser aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Em setembro o documento foi dividido em duas partes: uma que trata sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, na sua terceira versão, e outro que trata sobre o Ensino Médio, com a segunda versão a ser rediscutida. Em se tratando da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, a aprovação pelo CNE aconteceu em dezembro de 2017, com sua versão publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em março de 2018.

Esse documento normativo serve como referência obrigatória para todas as escolas das redes públicas e privadas do território brasileiro, que passam a elaborar e revisar suas propostas pedagógicas e curriculares. Conforme o documento, a BNCC, é um “[...] documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (BRASIL, 2017, p.5). Há uma descrição de dez competências gerais a serem formadas por todos os níveis da Educação Básica. Entretanto, o documento se organiza de modo diferente em cada etapa, tendo como objetivo assegurar as aprendizagens mínimas e contribuir para uma sociedade mais democrática, ética, sustentável e que respeite a diversidade e os direitos humanos, sem qualquer tipo de preconceito (BRASIL, 2017). Conforme o documento, “[...] as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou

metodologias” (BRASIL, 2017, p. 30). As habilidades são apresentadas em ordem por códigos alfanuméricos, que, servem para “[...] identificar as habilidades de cada ano ou bloco de anos não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens” (BRASIL, 2017, p.31).

Com relação a etapa do Ensino Médio, a organização curricular que ensaia uma volta a um ensino fragmentado em áreas do conhecimento conforme interesse do estudante, justamente a fragmentação que é objeto de crítica do documento, é assim justificada:

[...] a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 461).

A necessidade de compreender a demanda contemporânea salientada pelo documento diz respeito a, sobretudo, mudanças do mundo do trabalho, e que transcende o espaço institucional da formação escolar. Dito de outra forma, o que se vislumbra é precarizar ainda mais as possibilidades de inserção dos jovens via relação imediata da formação escolar e o mercado de trabalho. Uma situação que remete aos meados da década de 1970, via LDB 5692/71 que tratava de uma reorganização curricular e tinha como objetivo principal a formação profissional em nível médio. Segundo o parágrafo 3º, do artigo 4º da referida LDB: “Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (BRASIL, 1971, s/p.). Uma compreensão de educação e formação escolar pautada no desenvolvimento técnico necessário à demanda de trabalho do período.

Já na BNCC, organizada de modo a verificar as competências e habilidades aprendidas pelos estudantes, apenas a noção técnica pelo viés de uma racionalidade técnica e neutra também não seria suficiente para atender as demandas contemporâneas do mercado de trabalho que exige muito mais do que mãos e mentes habilidosas; exige capacidade de se autorrealizar e se autogerenciar em função da crescente diminuição de inserção dos jovens em vagas de trabalho. Deste modo, a compreensão acerca dos fundamentos

pedagógicos expressos na proposta da BNCC não oferece aos professores uma base teórica capaz de dar subsídio à prática pedagógica teoricamente fundamentada, pois, ironicamente, no texto do documento, os fundamentos não se apresentam, como veremos no próximo tópico.

OS “FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS” DA BNCC

Na atualidade o empresariado tem investido massivamente na definição da política educacional produzindo deslocamentos profundos da educação escolar, tanto no que se refere aos conteúdos, quanto na metodologia e avaliação desses conteúdos (FREITAS, 2014). O exemplo mais bem acabado disso é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017b; 2018). No contexto da BNCC, o mantra das competências e habilidades ressurgiu como fórmula mágica para possibilitar aos estudantes uma aprendizagem “mais significativa”, “mais atual”, condizente com as demandas na sociedade contemporânea.

A partir da década de 1990 o cenário educacional brasileiro vive a retomada de propostas teóricas elaboradas anteriormente. Percebe-se, a retomada do viés tecnicista da educação, aliado fortemente ao uso de novas tecnologias e padrões de qualidade. Redefine-se “uma nova visão do capital humano, para além das determinações econômicas [...] no sentido da valorização da aquisição de informações, da vida das pessoas, das famílias, bem como do aumento da produtividade das empresas” (NEVES, 2005, p. 82).

Essa produtividade é compreendida na BNCC, a partir da noção de competência. Conforme o documento, a ideia de competência é prevista em contextos legais que orientam a maioria dos Estados e Municípios do país na organização dos currículos e, que, também é o enfoque adotado pelos organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, responsável pela aplicação da avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos, mais conhecido pela sigla em inglês PISA (BRASIL, 2017).

Essa noção de competência, segundo Turini et al. (2018), surge a partir

das mudanças advindas no contexto do mundo do trabalho, especificamente da alteração do sistema produtivo taylorista/fordista para o toyotista, em meados da década de 1970. Com essa nova realidade da produção de bens de consumo, há uma nova necessidade formativa. Portanto, o que se projeta na formação é o conteúdo social da aprendizagem humana e o tipo de ser humano que se deseja formar. Assim, historicamente, “a educação [...] adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 9).

A noção de competências adotada na BNCC assenta-se em teorias que se assentam em projetar, para a formação escolar, um saber pragmático, a noção de que a validade e utilidade do conhecimento precisam ser pautadas na requeitada ideia do saber-aprender-fazer, e que tiveram novo status nas orientações dos pilares da educação preconizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia - Unesco⁵⁰ –, em 1999. Essa orientação é explícita no documento da BNCC ao indicar que:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” [...] e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento das ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BRASIL, 2017, p. 13).

Essas investidas na educação, conforme Paulani (2008) percebidas na forma de lei na BNCC, fazem parte do projeto neoliberal para a sociedade brasileira. Nesse contexto, o conhecimento se iguala a saber, com uma supervalorização da subjetividade e histórias e relatos cotidianos. No campo da educação, destacam-se ideias de autores como o canadense Maurice Tardif e sua epistemologia da prática profissional, ou seja, a prática cotidiana dos professores; a supervalorização do saber cotidiano, proposto pelo americano Donald Schön e a noção de competências do suíço Phillipe Perrenoud (MORAES, 2009). Para Perrenoud (1999) a escola deve ser preocupar com as competências necessárias para a vida, ou seja, de que modo os saberes se ligam, a partir de experiências imediatas de situações da vida. Nessa mesma linha de pensamento, ao tratar da educação integral, o documento indica que a proposta formativa da BNCC vai além da

50. Sigla em inglês.

fragmentação disciplinar do conhecimento quando estimula sua aplicação na vida real, tendo em vista dar significado ao estudante por meio do seu protagonismo e projeto de vida (BRASIL, 2017).

Para Sacristán et al. (2011), a noção de um currículo por competências envolve três características: a necessidade de fragmentar os comportamentos por meio de tarefas mais simples que possam ser treinadas a partir de microcompetências; uma concepção mecanicista e linear entre essas microcompetências e os comportamentos e; a necessidade de somar e justapor essas microcompetências para comportamentos mais complexos. Uma junção de habilidades que, somadas, seriam capazes de conduzir a aplicações reais. Mas, conforme o próprio autor e colaboradores, a noção de competência da ODCE compreende o conceito do conhecimento prático, defendido por Schön, assentado na sabedoria prática. Esse conceito de competências portanto, elenca características fundamentais que implicam:

Um "saber-fazer" complexo e adaptativo, isto é, um saber que se aplica não de forma mecânica, mas reflexiva, suscetível de se adequar a uma diversidade de contextos e tem um caráter integrador, abarcando conhecimentos, habilidades, emoções, valores e atitudes. Definitivamente, toda competência inclui um "saber", um "saber fazer" e um "querer fazer" em contextos e situações reais em funções dos propósitos desejados. (SACRISTÁN et al, 2011, p. 86).

Na esteira dessas ideias, a formação escolar sucumbe "[...] à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho [...]" (SAVIANI, 2008, p. 51). Assim, conforme Moraes (2001), é função da educação, na atual lógica social, formar indivíduos com as competências que são necessárias ao mercado. Mas, um mercado incerto, com menos direitos aos trabalhadores e, obviamente, menos vagas de emprego. Por isso, é necessário que cada indivíduo possa ser capaz de ir além da soma de minicompetências, como acontece muitas vezes em documentos de organização curricular com esse viés.

Nesta medida, todo o processo de formação humana e, conseqüentemente, de formação escolar estão submetidos às determinações do capital. Vale ressaltar que o sentido da formação diz respeito ao sentido mais amplo de formação dos trabalhadores na escola e não se restringe às questões materiais e funcionais da escola. Ou seja, a formação se refere, sobretudo, "à dinâmica da produção histórico-social da escola e à sua compreensão e

análise [...] o que requer, necessariamente, a compreensão história e estrutural das relações sociais no modo de produção capitalista” (ALGEBAILLE, 2016, p. 55). Implica, portanto, em reconhecer que a educação institucionalizada participa da formação dos sujeitos para muito além do plano formativo escolar. Sendo assim, o espectro que ronda a educação em sentido stricto remete-nos a indagação de Mészáros (2008, p.45):

A grande questão é: o que aprendemos de uma forma ou outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou ela está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?

Nesse sentido, entende-se que, a concepção que fundamenta o fazer pedagógico na BNCC está pautada em um saber fragmentado que recorre a evidências observáveis a fim de se ter uma métrica indicativa de que os estudantes adquiram determinadas competências e habilidades. Conforme Sacristán (2011) a organização do currículo por competências-chave pressupõe uma mudança nos processos pedagógicos que precisa ser compreendida para além de propostas superficiais e transitórias. Implica em “[...] estabelecer a aprendizagem ativa de conhecimento útil como centro da vida escolar, o que significa uma transformação radical da forma de conceber o currículo [...]” (SACRISTÁN, 2011, p. 93). Portanto, se a validade do conhecimento escolar está pautada em conhecimento útil, cabe questionar: útil para quem? Em relação a que? Qual a referência de conhecimento útil? O próprio documento da BNCC indica esse apelo pelo conhecimento útil quando indica: “[...] propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem [...]” (BRASIL, 2017, p.15).

O conhecimento tácito, necessário as atividades de todos os cidadãos, quando considerado em uma perspectiva mais abrangente e crítica possibilitaria aos estudantes uma vinculação mais alinhada aos seus anseios, ideias e culturas, incluindo a digital. Também, possibilitaria que as competências pudessem ser compreendidas com compromisso social e político, articulando conhecimentos científicos que tem por função ampliar

a capacidade laborais, solucionar problemas, e qualificar o conhecimento tácito em outro patamar, impossível de ser atingido via formação pautada apenas em um conhecimento imediatamente necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a inserção de uma perspectiva de formação escolar apresentada no documento da BNCC pautada na lógica das competências e habilidades é uma necessidade que se apresenta tendo em vista a relação cada vez mais imediata de conhecimento escolar com finalidade útil e válida para o mercado de trabalho.

Esse vínculo cada vez mais estreito por certo não termina com a aprovação de uma reorganização curricular engendrada via BNCC, uma vez que é sabido que as exigências do mercado de trabalho, tanto em âmbito nacional como mundial, intensificam a necessidade de ampliação de mão de obra que contemple diferentes possibilidades do trabalhador em lidar com suas próprias decisões e ser, assim como as mercadorias, uma opção “interessante”, mas que não lhe garante trabalho. Deste modo, é sua função preparar-se para as intempéries que se apresentam e se inserir nessa lógica cada vez mais competitiva e afunilada. Portanto, a validade do saber escolar funda-se em um saber tácito que, em tese, inviabiliza aos estudantes a possibilidade de ascender ao conhecimento teórico via a partir da prática social. Ao contrário, a prioridade é um saber que está alicerçado em práticas subjetivas laborais que dificilmente conseguiram dar conta, por exemplo, das competências gerais preconizadas para toda a etapa da Educação Básica elencada no próprio documento.

Por certo, na discussão dos fundamentos pedagógicos que embasam a proposta de conhecimento escolar proposto na BNCC, transpassam os limites do texto, ainda há muito que ser evidenciado, discutido e refletido nos contextos de pesquisa e de prática profissional dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. A formação dos trabalhadores na escola: onde está o centro da disputa? Trabalho Necessário, número 25, 2016. p. 53-69.

Disponível em http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/ARTIGO_4.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 de jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 29 de jul. de 2020.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-

pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 de jul. de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 de jul. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 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). Diário Oficial da União: Brasília, 15 de abril de 2020. Seção 1, p. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 03 mar. 2020.

CALLEGARI, C. A construção da BNCC. In: EDITORA, Equipe Editorial da (Org.) BNCC na prática. 1 ed. São Paulo: FDT, 2018, p. 7-35.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle pedagógico na escola. Educ. Soc., v. 35, n. 129, out/dez, 2014, p. 1085-1114. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 03 marc. 2018.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. Revista Portuguesa de Educação, v. 14, n. 1, 2001, p. 7-25.

Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>> Acesso: 20 jan. 2020.

NEVES, Lucia M.W. (Org.) A nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: Lima, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo. 2. reimpr. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008, p. 67-107.

PERRENOUD, Philippe. Construir as Competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 641-660, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795x.2008v26n2p641/11439>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TURINI, Mateus Henrique et al. A BNCC e suas implicações na Educação

Básica: uma análise teórica-reflexiva. In: Simpósio internacional de linguagens educativas, 1., 2018, Bauru. Anais [...]. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2018. p. 21-27. Disponível em: https://unisagrado.edu.br/custom/2008/uploads/anais/sile_2018/atualizado/CO/A_BNCC_E_SUAS_IMPLICACOES_NA_EDUCACAO_BASICA_UMA_ANALISE_TEORICA_REFLEXIVA_copia.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

