

# ANAIS

## III Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade



### Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

*Base curricular, saberes, culturas e ciências:  
construção do currículo interdisciplinar na escola*

08, 09 e 10 de maio de 2019 - Faculdade de Educação/FE - UERN  
Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil

## II SEMAPED

Seminário Nacional de Avaliação  
de Cursos de Pedagogia

Realização:



**POSENSINO**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
UERN / UFRSA / IFRN

**Contexto**  
GRUPO DE PESQUISA EM ENSINO  
UERN CNPq



Universidade do Estado  
do Rio Grande do Norte

**UFRSA**



Apoio:



**PROFEPT**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

**POSEDUC**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE**



**CNPq**  
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**Publique Coletivo**

**EIVE**  
Estudos em Interculturalidade e Violência na Escola

**BASE CURRICULAR, SABERES, CULTURAS E CIÊNCIAS:  
construção do currículo interdisciplinar na escola**

**Organizadores:**

Jean Mac Cole Tavares Santos  
Maria Kélia da Silva  
Francisca Natália da Silva  
Maria de Fátima da Silva Melo  
Maquézia Emília de Morais  
Brena Kesia Costa Pereira

**ENACEI/SEMAPED - BASE CURRICULAR, SABERES, CULTURAS E CIÊNCIAS: CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA**

**© III Encontro Nacional Ensino e Interdisciplinaridade/ II Seminário de Avaliação de cursos de Pedagogia**

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**

**REALIZAÇÃO**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (associação UERN, UFERSA, IFRN)

Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO - CNPq/UERN)

Faculdade de Educação (FE/UERN)

**APOIOS**

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG/UERN)

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE/UERN

Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN)

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Estudos em Indisciplina e Violência na Escola (EIVE - UERN/FE)

Publique coletivo (promotora de eventos acadêmicos)

Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

**III Encontro Nacional Ensino e Interdisciplinaridade / II Seminário de Avaliação de cursos de Pedagogia**

(08, 09, 10.: maio: 2019: Mossoró - RN)

Anais do III Encontro Nacional Ensino Interdisciplinaridade / II Seminário de Avaliação de cursos de Pedagogia: Base curricular, saberes, culturas e ciências: construção do currículo interdisciplinar na escola – 08 a 10 de maio de 2019, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus Mossoró/RN. Organização: Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Francisca Natália da Silva, Maria de Fátima da Silva Melo, Maquézia Emília de Moraes, Brenna Kesia Costa Pereira. Mossoró: UERN, 2019.

1. Currículo 2. Saberes culturais 3. Ciências 4. Interdisciplinaridade na escola.

1 Vários autores.

2 Inclui bibliografia.

---

**COORDENAÇÃO GERAL**

Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)

Márcia Betania de Oliveira (UERN)

**COMISSÃO ORGANIZADORA**

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Ana Paula Marinho de Lima

Brena Kesia Costa Pereira

Carlito Lucas dos Santos Neto

Clara Wesllyane Morais da Silva

Clarisse Wigna dos Santos de Oliveira

Débora Raquel Araújo Silva

Eliel Moraes da Silva

Erika Leticia de Almeida Silva

Fernanda Sheila Medeiros da Silva

Francirleide Monaliza Ferreira

Francisca Natália da Silva

Francisco José Balduino da Silva

Heryson Raisthen Viana Alves

Islaneide Karla da Silva

Jean Mac Cole Tavares Santos

Kenia Bruna da Silva

Leidiane Nogueira dos Santos Duarte

Maquézia Emília de Moraes

Marcia Betania de Oliveira

Maria de Fátima da Silva Melo

Maria Erivaneide da Silveira Oliveira

Maria José de Melo Fernandes

Maria Kélia da Silva

Meyre-Ester Barbosa de Oliveira

Sara Cristina do Couto Silva

**COMISSÃO CIENTÍFICA**

Prof. Dr. Albino Oliveira Nunes (IFRN)

Profa. Dra. Elaine Cristina Forte Ferreira (UFERSA)

Prof. Dr. Cristian Jose Simões Costa (IFAL)

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins (UNILAB)

Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL)

Prof. Dr. Emanuel Luís Roque Soares (UFRB)

Profa. Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira (UERN)

Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)

Profa. Dr. Gerson de Souza Mol (UNB)

Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)

Prof. Dr. Guilherme Paiva de Carvalho Martins (UERN)

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (UFPE)

Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)

Prof. Dr. Jose Gerardo Vasconcelos

Prof. Dr. Leonardo Alcântara Alves (IFRN)

Prof. Dra. Luciana Medeiros Bertini (IFRN)

Prof. Dra. Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)

Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira (UERN)

Profa. Dra. Márcia Maria Alves de Assis (UERN)

Profa. Dra. Maria Lucia Pessoa Sampaio (UERN)

Prof. Dr. Mário Gleisse das Chagas Martins (UFERSA)

Prof. Dr. Marcelo Bezerra de Moraes (UERN)

Prof. Dr. Marcelo Nunes Coelho (IFRN)

Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini (UFERSA)

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araujo (UEPB)

Profa. Dra. Rita de Cassia Prazeres (UERJ)

Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias (UERJ)

Profa. Dra. Rosemeire Reis da Silva (UFAL)

Profa. Dra. Rozeane Albuquerque Lima (UFPE)

Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima (IFRN)

Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

Profa. Dra. Simone Maria da Rocha (UFERSA)

Profa. Dra. Veronica Maria de Araújo Pontes (UERN)

Prof. Dr. Vicente de Lima Neto (UFERSA)

## **Base Nacional Comum Curricular: interdisciplinaridade na escola.**

**14**



## SUMÁRIO

**A BNCC no descompasso entre o ideal do currículo formal e as interposições do currículo real**

*Joelma Uchoa Pinheiro; Francisco Antonio Rocha Feitosa*

**Competências e habilidades propostas para a disciplina de matemática na avaliação do ENEM: estudo de caso na cidade de Tianguá**

*Francisco das Chagas Oliveira dos Santos*

**A literatura no ensino fundamental na Base Nacional Comum Curricular: uma reflexão crítica**

*Eldio Pinto da Silva*

**A Base Nacional Comum Curricular e os direitos de aprendizagem: implicações pedagógicas**

*Débora Maria do Nascimento*

**Base Nacional Comum Curricular: pontos e contrapontos de uma análise crítica**

*Laís Rodrigues Alves; Débora Maria do Nascimento*

**Documento curricular do RN - ensino fundamental: a experiência dos redatores de matemática**

*José Damião Souza de Oliveira; Josenildo Gomes de Oliveira Souza; Luciana Vieira Andrade*

**O ensino de sociologia no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC**

*Sidney Caio de Assis Silva; Lidiane Alves Cunha*

**Inclusão escolar e a BNCC: Um olhar sobre educação especial no contexto da educação básica**

*Lorena Rodrigues Martins; Eridan Rodrigues Maia*

## A BNCC NO DESCOMPASSO ENTRE O IDEAL DO CURRÍCULO FORMAL E AS INTERPOSIÇÕES DO CURRÍCULO REAL

Joelma Uchoa Pinheiro<sup>1</sup>  
Francisco Antonio Rocha Feitosa<sup>2</sup>

### RESUMO

A educação brasileira tem vivenciado grandes controvérsias com o debate sobre a implementação da BNCC. O fato é que a última versão, já sancionada em 2017, norteará os currículos das escolas brasileiras, cabendo a nós, enquanto educadores, problematizarmos a proposta desse documento e apresentarmos algumas inquietações sobre sua implementação, antes mesmo que o sistema educacional atue na mobilização e propagação de valores da Base, argumentando e persuadindo professores na adesão dessa proposta sem uma análise mais aprofundada e crítica. Nesse sentido, este artigo constitui-se como pesquisa bibliográfica de cunho exploratório e tem por objetivos: analisar os pressupostos teóricos da BNCC, suas bases epistemológicas bem como refletir sobre as possíveis contribuições trazidas para o contexto escolar. Fundamentados pela teoria crítica do currículo, procuramos entender as dimensões da BNCC a partir de três eixos - ideologia, cultura e poder - evidenciados por Moreira e Silva (2008) como fatores intrínsecos à constituição do currículo. Além de dialogarmos com autores que tratam da questão curricular, procuraremos aprofundar nossas reflexões a partir da leitura de documentos norteadores da nossa educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a LDB 9394/96. Assim, conscientes de que o currículo não é um empreendimento neutro e de que não se sustenta a ideia de constituição de um currículo homogêneo para uma sociedade plural e multicultural, marcada por desigualdades sociais, é que buscamos elencar alguns fatores que implicam nas distâncias entre a determinação do currículo formal e sua efetivação no cotidiano. Desta forma, os resultados de nossa pesquisa apontam para as relações de poder impostas pelos que detém autoridade pedagógica para determinar o currículo formal, e assim, pautar seus interesses velados numa proposta de educação e cultura normatizadora e homogeneizadora, cujo conteúdo não parte de uma análise mais profunda da realidade educacional do nosso país, mas alimenta-se de um ideal reforçador da centralidade de conteúdos como impulsionadores de mudanças, em contrapartida, apontamos a escola em sua diversidade de culturas e singularidades de sujeitos que interferem na implementação do currículo prescrito, ao mesmo tempo em que são impulsionadoras de práticas inovadoras que alargam, contextualizam e flexibilizam esse currículo, incorporando novas dimensões que não se limitam às determinações legais, mas são promotoras de aprendizagens significativas e contextualizadas com a realidade desses sujeitos. Por fim, concluímos que não é na legitimação de uma proposta que encontra-se o potencial de melhoria da educação brasileira, mas é na escola e nas mãos dos educadores que estão as ferramentas impulsionadoras dessa mudança, por isso acreditamos que ao obterem uma visão mais totalizante desse referencial, reconhecendo suas reais intenções,

---

1 Graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (2002), com Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2005) e Especialização em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2009), é professora efetiva da Secretaria da Educação Básica do Ceará. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: joelmauchoapinheiro@gmail.com.

2 Graduado em Letras Português e Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (2004), com Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2006) e Especialização em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2009), é professor efetivo da Secretaria da Educação Básica do Ceará. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. E-mail: feitosarocha@yahoo.com.br.

poderão atuar de forma propositiva no cotidiano escolar, conscientes do que podem aproveitar ou reconceituar a proposta dessa diretriz curricular.

**Palavras-chaves:** BNCC. Currículo. Ideologia. Escola. Realidades.

## INTRODUÇÃO

O eixo central das discussões no âmbito educacional brasileiro tem se voltado para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento aprovado em 2017, com a finalidade de constituir-se como referencial obrigatório para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas em todo o país. Para além de polêmicas acerca da sua elaboração e implementação, o fato é que a última versão, já sancionada, vem servir como um indicador de rotas na construção de currículos das escolas brasileiras, cabendo aos profissionais da educação, levantar algumas indagações necessárias ao contexto político de sua implementação, para então discutir sobre que rumos tomar na promoção de uma educação verdadeiramente democrática, baseada dos princípios da Constituição Federal, cujos objetivos apontam para a superação das desigualdades a partir da construção de uma sociedade livre, justa e solidária (BRASIL, 1988), e ainda, pela LDB 9394/96, que em seu art.2º aponta para o comprometimento da oferta de uma educação com vistas ao pleno desenvolvimento do educando para a cidadania e o mundo do trabalho, assegurando a igualdade de condições de acesso e permanência. (BRASIL,1996).

Entendendo o fazer pedagógico como uma das ferramentas das quais os educadores se apropriam para promover a transformação dos cidadãos, retirando-os da condição de saber ingênuo para a aquisição do saber episteme, essencial ao exercício da cidadania, da criticidade e da autonomia, considera-se de extrema importância, um olhar crítico dos docentes para o potencial ideológico desse referencial, buscando discernir o que figura no plano das ilusões e o que constitui-se como possibilidades reais, só assim poderão reconceituar tal proposta, adequando-a ao contexto do qual se encontra inserido. Assim, enfatiza Freire (2011, p.130):

No exercício crítico da minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade dessa resistência crítica me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia, não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade.

Entende-se assim, a importância dos educadores exercerem a sua criticidade como uma forma de manter a integridade docente e não se deixarem influenciar por certas ideologias do sistema educacional, articuladas com as relações de poder de um determinado grupo dominante para as demais classes sociais, cujos interesses, em vez de contribuírem para redução das desigualdades evidenciam ainda mais essas diferenças.

Considerando ainda, a existência e validade de outros documentos norteadores da nossa educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (DCN), sendo esta, atualizada em 2013, estabelecendo a base nacional comum, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras e os direcionamentos para os diversos eixos pelos quais se configuram a nossa educação (BRASIL, 2013), a BNCC alinhada a esses referenciais, constitui-se como mais um dos instrumentos legais para orientação do currículo. Nesse sentido, compreende-se que a quantidade de referenciais legais não é garantia da oferta de uma educação de qualidade.



Dessa forma, através de uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, o presente artigo objetiva: analisar os pressupostos teóricos que norteiam a BNCC; investigar sobre quais bases epistemológicas encontra-se fundamentada para orientação curricular da educação básica no ensino fundamental, refletir sobre as dificuldades encontradas entre a prescrição do currículo formal e sua implementação no cotidiano e buscar as possíveis contribuições da base para os professores no trabalho em sala de aula.

Essa pesquisa fundamenta-se a partir de questionamentos que perpassam a reformulação do currículo e as dificuldades entre a determinação legal e sua aplicação no cotidiano escolar, tendo em vista as interferências do currículo real na efetivação do currículo formal. Para melhor compreensão das dimensões da BNCC, promovemos uma análise a partir da teoria crítica do currículo, suas tendências e eixos norteadores que implicam na seleção e organização dos conhecimentos considerados essenciais ao ensino escolar. Para assim encontrar as justificativas e ideologias nas quais a Base encontra-se fundamentada. Partimos da consulta a autores que tratam da questão curricular, como Forquin (1993), Moreira e Silva (1994), Morin (2008), Ferraço (2011), entre outros, além de documentos, como as DCN e a LDB 9394/96, que também respaldam o ensino brasileiro.

### **BNCC E ESCOLA: entre os desafios na implantação do currículo formal e as interferências do currículo real**

A concepção crítica do currículo, tomada como fundamento dessa pesquisa vê a educação não apenas como investimento do qual o sujeitos submetidos a ela vão se lograr de benesses, mas como um direito de formação humana para todos os cidadãos, cujos conhecimentos venham servir ao desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes para atuarem na sociedade de modo a torná-la mais justa e igualitária. Nessa perspectiva, considera Moreira(1999), que o currículo deixa de ser concebido segundo a ótica oficial: definida no âmbito da lógica de mercado, para centrar na escola, nesse espaço coletivo e democrático no qual se ensinam e aprendem conhecimentos mais respeitosos dos indivíduos e das realidades em que vivem.

Desta forma, torna-se relevante esclarecer as diferenças entre o currículo formal e o real, o primeiro, figura-se no plano organizacional e ideal da educação, parte das formulações de leis, diretrizes e parâmetros que vem orientar os sistemas escolares; o segundo, é de cunho prático, figura na realidade escolar, especificamente na sala de aula e interfere significativamente no currículo formal, constituindo-se de demandas diversas: política, sociológica, administrativa, financeira, pedagógica. Ao conceber o currículo como campo de estudo e de prática, Stenhouse (1984) apud Sacristan (1998, p.50) aponta que: “Por um lado, o currículo é considerado como uma intenção, um plano, ou uma prescrição, uma idéia acerca do que desejaríamos que acontecesse nas escolas. Por outro lado, é conceituado como estado de coisas existente nelas, o que de fato sucede nas mesmas.”

A problemática trazida pela implementação da BNCC encontra espaço para alguns questionamentos, quais sejam: o que a escola deve ensinar? Que conhecimentos devem ser priorizados? Que cultura deve ser transmitida? Será que o currículo formal dá conta de englobar todas as questões de ordem social e multicultural que se insere no contexto escolar? A que interesses vem servir esta Base? Que forças estão imbuídas na BNCC ?

Diante dessas indagações, Forquin (1993), na sua obra “Escola e Cultura”, traz duas justificativas para a existência do currículo: a justificativa de oportunidade e a justificativa fundamental, a primeira estaria amparada pelo bom senso, afinal não se pode ensinar tudo, é necessário fazer escolhas conduzidas pelo contexto do qual fazemos parte, levando em conta, as necessidades sociais, as demandas dos usuários, as tradições culturais e pedagógicas, por isso, muitas vezes o currículo escolar vem ofertar conhecimentos que possam suprir uma

demanda social, e mesmo estabelecidos na matriz curricular, estes não são garantia de que serão abordados em sua totalidade, visto que a dinâmica cotidiana interfere no currículo prescrito.

A segunda justificativa trata do valor atribuído ao conhecimento, a prioridade de conteúdos que tenham maior sentido para a formação dos sujeitos, e isso, demanda dos responsáveis pelas políticas educacionais, elaboradores de programas curriculares e professores, uma certa prudência, evitando exageros desnecessários e conteúdos desconexos da realidade, que prejudicariam a aprendizagem. Destaca Forquin (1993, p. 145): “É necessário que o que se ensina tenha um sentido, ou tenha sentido, se isto deve contribuir para a formação e desenvolvimento do espírito”.

Esse ideal de currículo centrado nas realidades da vida comunitária, parte de um projeto de educação surgido na década de setenta, em Liverpool na Inglaterra, com o propósito estabelecer uma consciência entre a escola e seu meio, partindo de uma crítica à cultura escolar tradicional, cujos conteúdos eram mais convenientes para alunos das classes média alta do que para aqueles de realidades sociais menos favorecidas, constatando-se assim que o fracasso escolar dessas crianças devia-se ao fato da imposição de um arbitrário cultural que se distanciava do seu entorno.

Baseados em experiências sobre o sistema escolar da França, Bordieu e Passeron (1992), criticavam a escola como espaço de reprodução social da cultura dominante, argumentando que a ação pedagógica dos sistemas de ensino institucionalizados (SE) partem de um trabalho de inculcação e imposição de um arbitrário cultural reforçador da desigualdade. Esse arbitrário cultural se tornava mais evidente na época, devido as classes sociais mais afastadas do ideal que a escola desejava inculcar, não apresentar resultados satisfatórios nas aprendizagens dos alunos. Assim, partindo da filosofia pedagógica de realismo crítico, que rejeitava a forma de repasse de conteúdos desprovidos de pertinência, é que Midwinter (1993) vem mostrar um novo caminho para a escola, cujo objetivo estaria na preparação para a vida, tornando os alunos capazes de desenvolverem a autonomia e responderem de maneira ativa às demandas de seu meio social. Assim destaca Midwinter apud Forquin (1993, p.132):

O objetivo não é tanto ir do conhecido ao desconhecido quanto o de tornar o já conhecido mais conhecível”, isto implica por ênfase sobre o que existe “aqui e agora”, procurar esclarecer a realidade imediata da criança, “mais do que estender a mão sem cessar em direção ao que é novo e afastado, que com muita frequência completamente estranho à realidade da criança”. Ora é o que está próximo, o que é conhecido, o que é pertinente, é no caso presente, o meio urbano. O crescimento da criança “dependerá do modo como se desenvolve sua conceptualização de cidade, de sua rua, do grupo ao qual pertence.

Nessa perspectiva, o conhecimento só passa a ter funcionalidade se tiver sentido para a vida, e a escola como um espaço de vivência coletiva e multicultural, precisa pensar um currículo que leve em conta a sua demanda social e os conteúdos necessários à formação desses jovens, não considerando apenas a quantidade de conhecimentos mas também, os sujeitos envolvidos no processo, em suas especificidades de aprendizagem. Como dizia Durkheim apud Morin (2008, p.47):

O objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida.

Entende-se assim que o ensino não pode estar fora do contexto real dos alunos, os conteúdos ensinados devem de fato ter significado para os estudantes e suas experiências

precisam ser consideradas nas situações de ensino-aprendizagem. Essa é a diferença entre uma cabeça bem cheia, repleta de conhecimentos empilhados e desconexos e uma cabeça bem feita, constituída de saberes acumulados que se interligam às situações da vida e contribuem na resolução de problemas cotidianos, evidencia Morin (2008), propondo uma reforma do ensino que perpassa pela reforma do pensamento, de modo que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado.

A partir do estudo do texto da BNCC e da posição de muitos estudiosos da teoria crítica do currículo em relação a falsa promessa de superação das desigualdades através da oferta de conhecimentos idênticos e conteúdos prescritos, percebe-se que a visão de educação imbuída nesse referencial encontra-se muito mais centrada na lógica de valorização do conhecimento do que na preocupação com a formação humana e o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos para atuarem na transformação da sociedade. A justificativa encontrada no texto da base para fundamentar essa escolha, parte do enfoque que diferentes países tem dado às avaliações internacionais na constituição de seus currículos, e isso deixa claro os seus reais interesses em tratar a educação pelo enfoque produtivo:

[...]o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL 2017, p.13)

Nesse sentido, os fundamentos pedagógicos da BNCC apontam para algumas contradições, ao mesmo tempo em que estabelece um currículo pautado na definição de parâmetros com vistas às avaliações externas, destaca também o compromisso com a educação integral, objetivando a formação humana global, considerando os sujeitos em suas singularidades e diversidades atribuindo aos sistemas de ensino a função de atuar com foco na equidade e na superação da desigualdade. Observe a seguir:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. [...] os sistemas e redes de ensino precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. [...] o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL 2017, p.15)

A primeira contradição da Base está entre a afirmação de que os estudantes possuem necessidades diferentes e a imposição de uma padronização curricular, a partir da seleção de conteúdos essenciais, onde as reais necessidades dos discentes são deixadas de lado em detrimento de uma postura conteudista, tendo em vista o domínio do conhecimento poderoso,

como um importante instrumento de superação das desigualdades (YOUNG, 2007). Assim destaca Cury(2018):

Abraçar uma compreensão de prescrições fixistas e descritores de conteúdos, competência e habilidade é assumir uma contradição entre o pluralismo de idéias e um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização.

A verdade é que a base curricular não garante suprir as carências de aprendizagem dos alunos, e ao operar numa lógica homogeneizante do saber, parece desconhecer a realidade educacional brasileira, completamente heterogênea e desigual. Cury (2018) aponta para uma questão importante na qual se configura a BNCC, assumindo o caráter impositivo, comparando-a a um jogo a que todo mundo quer e deve assistir. Entendida dessa maneira, o formato curricular da BNCC, pode vir a incorrer numa situação ainda mais grave, já evidenciada nos nossos questionamentos, o distanciamento dos conteúdos abordados em sala de aula das necessidades dos sujeitos em sua realidade escolar, tendo como consequência, a exclusão de muitas crianças e jovens do sistema educacional e a reprodução das desigualdades sociais. Daí a importância de focar esses conhecimentos numa perspectiva social com vistas à emancipação dos sujeitos, não priorizando apenas o viés conteudista mas considerando suas vivências, experiências e problematizando o saber em favor da superação das desigualdades. Por isso é relevante pensar sobre como as escolas se organizarão para assimilar a proposta da BNCC de modo a adequá-la às suas realidades, caso contrário, a BNCC ao ser compreendida como algo imposto, pronto para ser executado, transformará a escola em mera reprodutora de conhecimentos engessados e distantes das expectativas dos sujeitos no seu contexto escolar.

Assim, fica evidente a distância entre o que se propõe em documento e o que se configura como realidade, o que impede muitas vezes que se impulsionem mudanças mais significativas no cenário educacional brasileiro. É o que Freire (1959) apud Cury(2018) chama de centralismo: “É a ele (o centralismo) que se deve, em grande parte, a inorganicidade de nossa educação. E isto porque é do centro que se ditam as normas, distanciadas assim das realidades locais e regionais a que se deve aplicar.” Há um desencontro entre as propostas contidas nos documentos oficiais e a prática escolar, e isso gera uma relação de tensão entre a teoria e a prática, pois muitas vezes o que se estabelece como diretriz nem sempre se relaciona com as demandas e especificidades de cada escola.

Dessa forma, entende-se que a padronização curricular proposta na BNCC não tende a se efetuar da mesma forma em todo o território nacional, nem mesmo assegura que todos os alunos venham desenvolver as competências necessárias ao mesmo tempo, visto que, quando esse currículo chega ao interior da escola em sua diversidade multicultural, recebe a influência desses sujeitos que interferem direta ou indiretamente na efetividade do currículo formal, fazendo emergir alternativas pedagógicas que fogem aos padrões estruturais impostos, evidenciando o potencial dos educadores e educandos na ressignificação do processo de ensino-aprendizagem. Enfatiza OLIVEIRA (2011, p.96):

É importante nesse sentido, refletir a respeito da relação que no cotidiano das escolas se estabelece entre aquilo que foi previsto e planejado e o que a realidade, tecida pelos praticantes da vida cotidiana, com suas potencialidades, possibilidades, desejos e limites, “consegue efetivar”.

Diante dessas colocações, ao tornar público os interesses da BNCC como um documento estruturado a partir de um pensamento de unificação curricular, centrado num reducionismo conteudista, na produtividade, na eficiência e na determinação de competências baseadas nas avaliações externas, fica evidente que no entremeio do desejo de efetivação dessa proposta e de

sua aplicabilidade na realidade educacional, encontra-se a escola, com grande potencial de ressignificar o currículo adequando as suas reais necessidades. Destaca Cury (2018, p. 119):

Considerando que a BNCC é normativa, centralizadora e prescritiva das competências, conhecimentos e supostos direitos de aprendizagens e trará consequências para professores/as que atuam na Educação Básica [...] é necessário buscar alternativas que proporcionem articular essa proposta curricular com vivência, experiências e problematizações necessárias à transformação social desvelamento das causas da desigualdade.

Há dificuldades na execução do currículo formal, e isso se deve aos diversos atores sociais envolvidos nesse processo, que muitas vezes são ignorados em favor de um ideal que preconiza uma classe social em detrimento de outras. Como evidenciam Moreira e Silva (1994, p. 11): “o campo do currículo sempre esteve associado às categorias de controle social e eficiência social, consideradas úteis para desvelar os interesses subjacentes à teoria e à prática emergente”. Entendendo o currículo como ferramenta de reprodução das divisões de classes na sociedade e instrumento de controle social, exercido através das relações de poder e inculcação de valores dos quais a escola torna-se o principal mecanismo de transmissão, partiremos da concepção crítica e sociológica do currículo, trazida por Moreira e Silva para compreender as bases epistemológicas contidas no discurso da BNCC e os reais interesses a intrínsecos nesse referencial.

## **COMPREENSÃO DAS DIMENSÕES DO CURRÍCULO PARA ENTENDIMENTO DA BNCC**

Ao retomar o conceito de currículo escolar, entendido aqui, como um percurso a ser cumprido pelo estudante ou um conjunto de conhecimentos necessários à preservação da própria sociedade, que através da escola, busca assegurar a posse do saber às novas gerações. A fundamentação dessa discussão, parte das considerações trazidas pelos autores Forquin (1993), Moreira e Silva (1994) e demais estudiosos da área, numa abordagem que perpassa por questões sociológicas, políticas e epistemológicas envolvidas nesse campo de estudos.

É preciso compreender o campo do currículo para então depreender os interesses que estão por trás dessa reforma, quais seus reais significados e quem são os principais favorecidos, visto que assim como o currículo a BNCC não está pautada na neutralidade. É preciso considerar que embora seja uma reforma propriamente brasileira, ela apresenta um caráter global e pode vir alinhar-se a propostas de outros países no intuito de favorecer o sistema neoliberal. É o que consideram Moreira e Macedo (1999, p. 13):

A comparação de recentes reformas, realizadas nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha, no Brasil e na Argentina, evidencia aspectos comuns, que podem ser vistos, portanto como tendências internacionais em cujo âmbito elas se situam. São eles: a) adoção de um modelo centralizado de currículo coexistente com processos de desregulação de outros aspectos da educação; b) recurso a equipes de notáveis para a definição do conhecimento oficial; c) elaboração de propostas detalhadas, extensas e complexas; d) associação do currículo com um sistema nacional de avaliação.

Ao analisar a BNCC, todos esses aspectos elencados como tendências internacionais parecem encontrar espaço nos propósitos desse referencial, o modelo de currículo centralizado, reduzido a definição de competências e habilidades, o envolvimento desses pesquisadores e especialistas na elaboração e validação do documento e o estabelecimento do vínculo entre educação e produtividade, tomando como parâmetro de orientação curricular as avaliações

internacionais. Para um maior aprofundamento de suas bases epistemológicas e natureza curricular, nos apoiamos em torno de três eixos evidenciados por Moreira e Silva (2008) como fatores intrínsecos à constituição do currículo, são eles: ideologia, cultura e poder.

Segundo os autores, a ideologia estaria ligada aos interesses de determinados grupos sociais na transmissão de uma visão de mundo que garante a permanência de sua posição social; a cultura, ao ser incorporada ao currículo vem servir para transmissão de valores considerados relevantes por uma cultura oficial; e o poder encontra no currículo um terreno fértil para manifestações de relações sociais marcadas por interesses nem sempre facilmente identificáveis. A BNCC, apesar de não ser considerada pelo Ministério da Educação (MEC), como um currículo, seu texto expressa afinidade com os mesmos princípios e valores dos currículos. Vejamos, BNCC (2017, p.16):

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN.[...]Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação.

Por isso, essa investigação repousa sobre as mesmas vertentes implicadas na constituição dos currículos, buscando entender os princípios de fundamentação da BNCC, partindo da significação expressa na palavra “base”, cujo sentido alinha-se ao que é comum, básico. Assim, pode-se dizer que o uso desse termo na educação não é novidade, já aparece em muitos textos oficiais anteriores, mas ganha maior representatividade com a LDB 9394/96, especificamente no seu artigo 26, ao apontar para a necessidade se estabelecer uma base nacional comum para cada uma das três etapas da educação básica. Vejam:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL,1996)

Para Cury (2018), a formulação de uma base nacional comum curricular tem a ver com constituição de uma cidadania portadora de representatividade e participação, cuja definição do que é comum, diante de uma sociedade cada vez mais plural, é algo complexo. É nessa discussão sobre a definição de conteúdos curriculares mínimos que está o cerne dos debates sobre a BNCC. Essa análise parte do olhar sobre seu caráter redentor e normatizador expresso na pretensão de ser o referencial do qual a escola tanto necessitava para orientar seus currículos. Verifiquem:

É com muita satisfação que apresentamos o resultado desse grande avanço para a educação brasileira. 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. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. (BRASIL, 2017, p. 5)

A promessa da BNCC ser o referencial que todo sistema escolar necessitava para garantir o avanço na educação, dá a impressão de que antes desse referencial as escolas não

vinham cumprindo o seu papel e como aponta Cury (2018) soa até desesperadora a afirmação de que há a necessidade de uma definição de um currículo para os professores saberem o que é esperado que os alunos aprendam em cada ciclo de aprendizagem. Esse caráter notável no qual se auto-intitula nossa base encontra-se fundamentado na questão ideológica, cuja significação vem revestida no propósito de destacar o valor potencial de mudança que esse documento representa para os sistemas educativos, o que na verdade, não se constitui como garantia de avanço na qualidade do sistema educacional brasileiro. Outra evidência do caráter ideológico presente na BNCC está no princípio da igualdade educacional posta em função da equidade como garantia de oportunidades de ingresso e permanência na escola, para isso, atribui aos sistemas e instituições de ensino a função de serem promotores dessa equidade, no reconhecimento das diferentes necessidades dos sujeitos para atuarem conforme suas especificidades. Ao mesmo tempo, em que adota o conceito de competência atrelado à aquisição de conhecimentos específicos, tidos como essenciais para a garantia do aprendizado de todos.

[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. BNCC (2017, p.15). [...] Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. BNCC (2017, p.15):

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. [...] Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. BNCC (2017, p.13).

Nesse contexto em que a base se assume como definidora dos currículos é que faz-se necessário direcionar um olhar mais analítico para seu texto e apreender os reais interesses permeados nesses discursos preestabelecidos, para então saber discernir o que de fato pode ser incorporado ao cotidiano escolar. Acrescenta Cury (2018, p. 47): “É preciso partir da “radiografia” para imaginar um método criativo de tal modo que a unidade nacional pretendida, seja unidade e não uniformidade, seja igualdade complementada pelo enfrentamento à diversidade”. É a partir desse ideal de unidade nacional pretendida e não de uniformidade que adentramos na questão cultural da BNCC, articulada em dois propósitos distintos: o reconhecimento das diversidades e a priorização da homogeneidade, enfatizando a escola como principal espaço de propagação desses saberes e valores culturais, que vem servir para inculcação de ideais muitas vezes distantes das reais necessidades dos alunos.

É preciso refletir sobre o risco dos próprios sistemas de ensino ignorarem a presença das multiculturalidades na escola em detrimento da imposição de uma cultura tida como universal conteudista que dificilmente será incorporada pelos grupos sociais menos propensos à identificação com esse modelo educacional pautado na eficiência e na produtividade. É na seleção desses conteúdos que as relações de poder são manifestadas na BNCC a partir da tomada de decisão restrita a um grupo seletivo instituído de autoridade pedagógica. Assim afirma Lopes (2018 p.30):

Como já escrevi anteriormente, uma base curricular comum, tal como organizada no país, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o

poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para conter a tradução e impor uma leitura como a correta, única e obrigatória.

Por isso, é de pouca valia uma reforma curricular pautada no discurso de equidade, igualdade de oportunidades, respeito à diversidade e acesso à universidade se muitos dos estudantes brasileiros se veem cada vez mais distantes de vislumbrar esse futuro para eles. Se as promessas estão cada vez mais distanciadas de suas realidades. Enfatiza Kramer (1999, p.169):

Porque toda vez que uma nova proposta educativa está sendo elaborada e que estão sendo planejadas as formas de colocá-la em prática, parece que ela se configura como uma promessa e com a ilusão de trazer uma alternativa mágica, supostamente sempre melhor do que a anterior, com um modo de fazer mais eficiente, melhores resultados, soluções, etc. [...] É bem certo que esse culto do sempre melhor, do mais novo, do mais moderno, traz ecos deste nosso tempo - a modernidade - em que futuro se tornou equivalente de superação. Contraditória também a modernidade, principalmente se se levar em conta o avanço tecnológico e a realidade concreta de milhões de crianças e adultos em situação de miséria, desemprego, abandono. Como falar em futuro e superação sem pontuar que a modernização historicamente não se fez acompanhar pela melhoria das condições de vida da maior parte da população?

É o que também aponta Candau (1999) ao tratar das contradições expressas nos discursos de forte valorização da educação básica para todos e a situação real de muitas escolas e das condições de trabalho dos professores do sistema público, problemas de caracterização que certamente interferem na promoção da equidade e no desenvolvimento das competências e habilidades. Depreende-se então, que os discursos trazidos pela Base, configuram-se a partir de um ideal de educação e aprendizado uniforme, partindo de um esboço de escola imaginária, em que todos os alunos encontram-se no mesmo nível de aprendizagem e prontos para adquirir as novas competências necessárias ao desempenho nas avaliações externas. Talvez esse seja o entrave das políticas educacionais, pensadas num plano idealizado que não se aproxima do contexto real.

Considerando que as bases epistemológicas fundamentadoras da BNCC e as justificativas teóricas para a seleção de conhecimentos padronizados não se encontram jamparadas pela teoria da sociologia crítica do currículo, é que nos apoiamos nas posições tomadas por Cury(2018) ao associar a Base a modelo proposto pelo educador inglês, Michel Young (2007), cujo conceito de currículo parte de uma visão estática, entendido numa perspectiva que visa o desenvolvimento intelectual a partir do conhecimento isolado do contexto social. Para ele, só se proporciona o desenvolvimento intelectual se a escola transmitir o conhecimento especializado, o conhecimento poderoso, tido como essencial à aquisição do saber. Assim define Young (2007, p. 1296):

o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso.



Diante de todas as considerações sobre o caráter da BNCC, pode-se afirmar que apesar de propor a unificação do currículo pautada na valorização de conhecimentos considerados valiosos para a produção de resultados nas avaliações e fortalecer a lógica da produtividade, esse referencial certamente encontrará dificuldades para sua implementação, visto que há situações no currículo formal que muitas vezes se distanciam de cada realidade, por isso, faz-se necessário buscar adequar as propostas da BNCC as reais necessidades dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões levantadas sobre a BNCC e sua incumbência de orientar os currículos, direcionando e prescrevendo de modo normativo os conhecimentos necessários ao aprendizado dos alunos na promessa de proporcionar igualdade de oportunidades, apontam uma ilusória pretensão ao nos depararmos com uma sociedade plural e marcada pelas desigualdades. Compreendendo também a importância do estudo do currículo como um campo que suscita discussões relevantes sobre as verdadeiras intenções de uma reforma curricular, visto que é na implantação de um currículo escolar que tanto podem ser implementados projetos educacionais em favor da democracia e do acesso amplo ao conhecimento como também, podem ser estabelecidas políticas públicas a serviço da reprodução das desigualdades com de propostas de reforma alinhada aos interesses do capital e da produtividade.

Os resultados de nossa pesquisa apontam para as relações de poder impostas pelos que detêm autoridade pedagógica para determinar o currículo formal, e assim, pautar seus interesses velados numa proposta de educação e cultura normatizadora e homogeneizadora, cujo conteúdo não parte de uma análise mais profunda da realidade educacional do nosso país, mas se alimenta de um ideal reforçador da centralidade de conteúdos como impulsionadores de mudanças, em contrapartida, apontamos a escola em sua diversidade de culturas e singularidades de sujeitos que interferem na implementação do currículo prescrito, ao mesmo tempo em que impulsiona práticas inovadoras que alargam, contextualizam e flexibilizam esse currículo, incorporando novas dimensões para além das determinações legais, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas com a realidade desses sujeitos.

Por fim, concluímos que não é somente na legitimação de uma proposta que encontra-se o potencial de melhoria da educação brasileira, é necessário ainda políticas públicas comprometidas com a promoção de uma educação de qualidade, por isso acreditamos que os profissionais da educação, ao obterem uma visão mais crítica desse referencial, reconhecendo suas reais intenções, poderão atuar de forma propositiva no cotidiano escolar, conscientes do que podem aproveitar ou reconceituar das propostas advindas dessa diretriz curricular.

## REFERÊNCIAS

BORDIEU P.; PASSERON J.C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2017.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

CANDAU, Vera Maria. **Reformas educacionais hoje na América Latina**. In: MOREIRA (orgs.) **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas. SP. Editora Papirus, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Et al. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo. Editora Cortez. 2018.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra. 2011

KRAMER, Sonia. **Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. In MOREIRA, Antonio Flávio. (org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas. SP. Editora Papirus, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. **Apostando na produção contextual do Currículo**. In AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas**. [Livro eletrônico] Recife. ANPAE. 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, TomazTadeu(orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_, (orgs.) **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas. SP. Editora Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_, Antonio Flavio Barbosa. MACEDO, Elisabeth Fernandes. **Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional?** In MOREIRA, Antonio Flávio. (org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas. SP. Editora Papirus, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados entre a invisibilidade e a legitimação: um percurso nos dias com os cotidianos**. In FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo e Educação Básica: por entre redes de conhecimentos, imagens e devires**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

SACRISTAN. J. Gimeno. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre. Art/med,1998.

YOUNG, Michael F. D. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade. v.28, n.101, p.1287-1302. Campinas, 2007.

## COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PROPOSTAS PARA A DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NA AVALIAÇÃO DO ENEM: Estudo de caso na cidade de Tianguá

Francisco das Chagas Oliveira dos Santos<sup>3</sup>

### RESUMO

Em âmbito nacional, a avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM foi aplicado pela primeira vez em 1998 com o objetivo de avaliar o conhecimento dos discentes egressos do Ensino Médio de todas as escolas do Brasil. O sucesso ou fracasso de todos os envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem vez com que o Ministério da Educação (MEC) lançasse a partir de 2009 o novo ENEM, e com isso encaminhou as escolas de todo o país as competências e habilidades para essa avaliação, para serem trabalhadas pelos professores de matemática em sala de aula. Mas, por falta de material adequado e suficiente na época os professores encontraram dificuldades para trabalhar essas competências e também encontraram dificuldades na escolha da metodologia adequada. Muitos questionamentos e indagações sobre essas competências alimentavam as discussões nos bastidores nos momentos de planejamento da escola. Diante desse contexto, o presente trabalho teve por objetivo fazer uma análise das competências com suas respectivas habilidades e de que forma os alunos estavam assimilando esse conhecimento. A pesquisa ocorreu na Escola de Ensino Médio Tancredo Nunes de Menezes na cidade de Tianguá-Ceará no segundo semestre de 2016. No primeiro momento foi realizada uma pesquisa para a escolha de trinta questões de matemática em fontes especializadas no assunto, todas as questões escolhidas enfatizavam uma habilidade relacionada a cada uma das sete competências exigidas na nova prova realizada pelo ENEM. Após a escolha das questões, elaborou-se um simulado com as respectivas questões e em seguida aplicou-se aos 280 estudantes que compunha a 3ª série do Ensino Médio da escola naquele momento. Os acertos deixavam claro que os discentes dominavam a habilidade exigida nas questões propostas e os erros apontavam dificuldades ou o não conhecimento das mesmas. Ao fazer-se uma análise dos resultados do simulado, detectou-se uma discrepância grande entre erros e acertos, já que somente 22,5% dos itens analisados estavam corretos e 77,5% estavam errados. Ficou claro que os questionamentos e indagações durante o planejamento da escola estavam corretos, pois os estudantes não conseguiram abstrair da metodologia repassada em sala de aula às competências e habilidades enviadas pelo MEC nos exercícios propostos. Diante disso, se faz necessário buscar novas metodologias e traçar caminhos diferentes para se alcançar resultados satisfatórios em cada questão conforme cada competência exigia. Espera-se que a partir dessa constatação que as competências possam ser vivenciadas pelos discentes e trabalhadas em sala de aula pelos professores de matemática buscando diminuir a discrepância entre os erros e os acertos mostrados pelos dados da pesquisa. Espera-se também que a presente pesquisa sirva como exemplo para que outros pesquisadores no assunto tragam resultados relevantes e significativos para o debate e a comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Ministério da Educação. Planejamento. Ensino Médio. Avaliações.

### INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior de nosso país após o surgimento da primeira versão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 1998 passaram a usar as notas dessa avaliação como forma de acesso aos cursos por elas ofertados. Segundo Favaretto, “em 2008,

---

<sup>3</sup> Especialista, funcionário público estadual, professor de Matemática na Escola de Ensino Médio Tancredo Nunes de Menezes na cidade de Tianguá-Ce. E-mail: mschaguinha@gmail.com

já eram mais de 500 as instituições que consideravam a pontuação obtida pelos candidatos no ENEM – isoladamente ou acoplada a outras formas de avaliação – como critério de acesso” (FAVARETTO, 2013, p. 6).

Diante do exposto a avaliação causou repercussão nacional, estadual e municipal nas escolas de Ensino Médio de todo o país, visto que a prova de matemática que compõe a avaliação do segundo dia de ENEM trouxe uma matemática diferenciada, suas questões contextualizadas, diversificadas e todas expostas dentro de um contexto composto de competências e habilidades vivenciado pelos estudantes egressos do Ensino Médio. Após 2009, Favaretto afirma o seguinte: “a prova tornou-se mais abrangente e, além de avaliar competências e habilidades, também passou a explorar os conteúdos tradicionalmente trabalhados no ensino médio” (FAVARETTO, 2013, p. 5).

Diante disso, logo após a realização da avaliação do novo ENEM em 2009, os gestores e professores, principalmente os professores de matemática da Escola de Ensino Médio Tancredo Nunes de Menezes na cidade de Tianguá Ceará, fizeram muitos questionamentos sobre as questões que compunha a prova de matemática do ENEM naquela oportunidade.

A disciplina de matemática, após esse novo Exame a nível nacional proposto pelo Ministério da Educação (MEC) e realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) têm recebido duras críticas e muitas interrogações, tais como: Os professores e os alunos conhecem as competências e habilidades propostas pelo INEP para a disciplina de matemática? Os professores trabalharam em sala de aula as competências e habilidades propostas? As competências são de fácil compreensão? Os estudantes são capazes de identificar dentro de um problema matemático, usando uma leitura crítica, as habilidades propostas? O que é competência? O que é habilidade? Esses questionamentos viraram rotina nas salas de planejamento dentro da Escola de Ensino Médio

Tancredo Nunes, pois os professores perceberam conteúdos trabalhados anualmente em sala de aula não explorado na prova de matemática do ENEM 2009, percepção confirmada e demonstrada por Favaretto da seguinte forma:

O vestibular tradicional teve um efeito perverso sobre a educação básica, principalmente no Ensino Médio. O conteúdo programático deixou de ser definido pelos atores desse segmento educacional (professores, coordenadores, diretores e alunos) e passou a ter como base o programa exigido nos exames vestibulares. Esse modelo educacional conteudista e com excesso de informação influenciou as escolas públicas, o que é paradoxal, já que poucos alunos dessas escolas prestavam os vestibulares das principais universidades públicas. Nesse mar de contradições, os vestibulares reinaram soberanos por décadas, impondo-se como um “exame de entrada” que as universidades realizavam para avaliar se os candidatos dominavam conteúdos que as bancas elaboradoras consideravam essenciais para um bom desempenho nos cursos superiores. (FAVARETTO 2013, p. 6)

É notável nas palavras do autor a contradição entre o conteúdo da prova do ENEM e o conteúdo trabalhado em sala de aula pelos professores, principalmente os professores de matemática, visto que a prova de matemática passou a ser composta de 45 questões, explorando toda matemática trabalhada ao longo do Ensino Fundamental e Médio. E como no ano citado o ENEM passou a ser aceito como processo seletivo por mais universidades brasileiras, as competências e habilidades foram enviadas às escolas pelo Ministério da Educação (MEC) para serem trabalhadas pelos professores de matemática em sala de aula e serem exploradas didaticamente, mas por falta de material adequado e suficiente na época os professores encontraram dificuldades para trabalhar essas competências e também encontraram dificuldades na escolha da metodologia adequada.

As competências propostas para o Ensino Médio na disciplina de matemática são evidências de que os professores devem dispor de saberes diferenciado, para trabalhar tais competências, pois segundo Cruz, competência: “é a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores, construídos por intermédio de sua vivência e por meio dos conhecimentos construídos na escola”. (CRUZ, 2012, p. 37).

No dia a dia da escola, a competência do professor deve ser diferente da competência do aluno, visto que o professor é o transmissor do conhecimento e o aluno o receptor desse conhecimento. Sendo assim, o professor deve dispor de habilidades diferenciadas para repassar com eficácia os saberes aos seus estudantes. Para o professor a melhor maneira de transmitir com sabedoria o conhecimento é conhecendo o que vai transmitir, uma vez que:

Conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém. Porém, a verdadeira competência pedagógica não está aí; ela consiste de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro lado, a situações de aprendizagem. (PERRENOUD, 2000, p. 24)

É pertinente lembrar que para alcançar os objetivos propostos pelos professores no decorrer da transmissão das aulas, as competências e habilidades devem ser relacionadas a situações diárias vivenciadas pelos estudantes, visto que, transmissor e receptor cumprem o papel de mediadores do ensino-aprendizagem e neste contexto a habilidade do professor é muito importante, uma vez que é através do conhecimento adquirido por ele e das n variáveis metodológicas que o conhecimento é transmitido e é captado por seus discentes com eficácia.

Diante do exposto acima e da verificação in loco do baixo rendimento dos alunos na prova de matemática nas avaliações do ENEM na Escola de Ensino Médio Tancredo Nunes de Menezes na cidade de Tianguá foi um dos motivos que norteou a busca de se entender, de fato, o porquê dos alunos dessa instituição pública de ensino não conseguirem acertar as questões propostas na prova de matemática na avaliação do ENEM e procurar diagnosticar os reais motivos que geram esse problema. Outro problema pelo qual motivou a realização da pesquisa foi às competências e habilidades que compõem a prova de matemática na avaliação do ENEM, uma vez que, são exigidas anualmente durante a realização da prova e há uma diversidade de indagações e questionamentos sobre elas. Dessa forma, a pesquisa buscou fazer uma análise das competências exigidas na prova de matemática na avaliação do ENEM, para descobrir, se elas são os principais motivos que causam os baixos rendimentos na escola mencionada, visto que a pesquisa partiu desta hipótese.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as competências e habilidades propostas pelo MEC para a prova de matemática na avaliação do ENEM na Escola de Ensino Médio Tancredo Nunes de Menezes na cidade de Tianguá e os objetivos específicos foram: averiguar os erros e acertos dos estudantes de 3º ano da escola, através da realização de um simulado representando a prova de matemática do 2º dia de ENEM cujas questões propostas contemplaram as habilidades exigidas pelo MEC para a prova de matemática, bem como, mostrar as competências e as habilidades através de diversas situações-problemas vivenciadas pelos estudantes de Ensino Médio nas quais as habilidades aparecem implícita ou implicitamente e foi concluída mostrando os cálculos percentuais gerados pela pesquisa através de gráficos.

## **PILARES PARA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI**

A Educação brasileira, desde os tempos primórdios tem sido causa de discussões, debates e seminários em plenários e fóruns nacionais, estaduais e municipais, visando avaliar métodos e buscar meios para uma educação de qualidade. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (BRASIL, 2000), a educação para o século XXI terá quatro

premissas apontadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura - UNESCO como eixos que darão sustentabilidade e servirão de diretrizes para a educação e assegurarão, aos educandos de nosso país, orientações, a fim de que consigam aprender a conhecer, a fazer, a viver e a ser, uma vez que:

O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir (DELORS et al., 1998, p. 91).

O autor deixa claro que quando buscamos o conhecimento, afloramos as nossas curiosidades e descobertas e nos livramos da escravidão da ignorância. Dessa forma, o educando do século XXI será capaz de avaliar o seu próprio conhecimento e ser protagonista do seu mundo intelectual, visto que:

O desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões tornam-se processos essenciais, na medida em que criam as condições necessárias para o enfrentamento das novas situações que se colocam. Privilegiar a aplicação da teoria na prática e enriquecer a vivência da ciência na tecnologia e destas no social passa a ter uma significação especial no desenvolvimento da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 15).

É necessário que a educação do século XXI prepare o educando não apenas dentro de suas aptidões, mas também que consiga formar cidadãos competentes com habilidades suficientes para se adaptar com facilidade ao mercado de trabalho. É pertinente ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu primeiro artigo, afirma que:

A educação abrange os processos formativos, que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 01).

Neste contexto, a LDB não deixa dúvida que a escola deva trabalhar a compreensão de viver em paz e cultivar a pluralidade cultural dos nossos alunos e enfatiza bem que os educandos saiam da escola ao concluírem seus cursos com habilidades não apenas voltadas para estudo e pesquisas, mas também com habilidades para encarar o mercado de trabalhos e suas especificidades.

## **O ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO**

A Matemática ao longo da história do homem tem contribuído de maneira lúdica e eficaz não apenas dentro do universo matemático, mas de forma a buscar uma interdisciplinaridade com outras ciências como: a Física, a Química, a Biologia, a Geografia entre outras. Dessa maneira, o ensino da Matemática: “Pode contribuir para que os alunos desenvolvessem habilidades relacionadas à representação, compreensão, comunicação, investigação e, também, à contextualização sociocultural”. (MEC 2008, p. 69).

É notável que para o século XXI, a Matemática deve fazer parte de um ensino voltado para a vivência dos discentes, através de problemas vivenciados por eles e pela sociedade e que o educando seja protagonista do seu próprio conhecimento, uma vez que:

“as ideias socioconstrutivistas da aprendizagem partem do princípio de que a aprendizagem se realiza pela construção dos conceitos pelo próprio aluno, quando ele é colocado em situação de resolução de problemas”. (MEC, 2008, p. 81)

Acredita-se que o ensino tradicional ainda está presente com muita veemência dentro das instituições de ensino em nosso país e trazer a Matemática de uma forma lúdica, prazerosa e contextualizada para dentro da sala de aula, causa desconforto e mal estar para gestores e professores de Matemática em todas as instâncias de ensino, uma vez que as escolas não dispõem de material lúdico suficiente para todos os alunos e que o livro didático precisa passar por reformulação para satisfazer essa nova maneira de ensinar Matemática.

Sendo assim, os PCNs (BRASIL, 2000), enfatizam que a escola deve dar significado ao conhecimento produzido em seu espaço físico, buscar a contextualização mediante a interdisciplinaridade e incentivar, no aluno, o raciocínio lógico matemático e as mais variadas formas de aprender. A escola deve preparar os seus discentes para construir seus conceitos, suas definições e que sejam capazes de tirar conclusões da pluralidade cultural e do acervo de conhecimento que a eles são apresentados diariamente pelos professores.

## **COMPETÊNCIAS E HABILIDADES**

A sociedade contemporânea, com as mudanças constantes da educação, exige que as escolas capacitem seus discentes em todas as esferas do campo educacional, visando a um indivíduo competente, preparado e bem instruído para o mercado de trabalho. Segundo Machado, “uma pessoa é considerada competente se é capaz de mobilizar o que sabe para realizar o que deseja” (MACHADO, 2009, p.26). Esse é um anseio da sociedade atual, que os educandos, ao concluírem seus estudos, sejam capazes de usarem o aprendizado obtido ao longo dos anos para realização interna, uma vez que, realizando-se bem internamente, estarão sendo competentes para o mercado profissional em prol da sociedade.

Segundo Cruz, “A ideia de competência surge, então, como a de uma capacidade de transformar uma tecnologia conhecida em um produto suficientemente atraente para atrair consumidores” (CRUZ, 2012, p. 26). Nessa perspectiva, a escola terá uma incumbência vital ao instruir seus educandos, visto que, o conhecimento passa a ser visto como um produto que deve deixar o consumidor satisfeito, a fim de que, a cada novo dia, novos consumidores sintam-se atraídos com a sua capacidade de transformação. Pois é notável que: “... um aluno competente é aquele que enfrenta os desafios de seu tempo usando os saberes que aprendeu e empregando, em todos os campos de sua ação, as habilidades antes apreendidas em sala de aula” (ANTUNES, 2012, p. 18). É perceptível que com o avanço tecnológico e as necessidades de um profissional habilidoso para o mercado profissional, a escola procure identificar as aptidões individuais para descobrir competências, produzindo alunos hábeis que sejam capazes de usarem o conhecimento intelectual adquirido na geração de novos conhecimentos. Cabe à escola procurar meios para desafiar o aluno diariamente através de problemas vivenciados por ele, a fim de que ele possa construir competências e gerar as habilidades, ou seja:

O trabalho por “situações problemas” não pode utilizar os atuais meios de ensino, concebidos em outra perspectiva. Não há necessidade de cadernos de exercícios ou de fichas a perder de vista, mas sim de situações interessantes e pertinentes, que levem em conta a idade e o nível dos alunos, o tempo disponível, as competências a serem desenvolvidas. (PERRENOUD, 1999, p. 61).

É importante levar em consideração que os desafios propostos pela comunidade escolar aos seus educando devem estar em consonância com suas respectivas idades, bem como o nível intelectual em que atuam e o tempo livre que cada um dispõe para desenvolver as atividades. O trabalho, por competência, deve englobar todos os membros de que dispõe a sua comunidade educativa. Segundo Cruz, “trabalhar na perspectiva da pedagogia da competência não depende apenas do professor” (CRUZ, 2012, p. 18). Todos os membros da escola devem estar à disposição dos discentes e apoiar o professor nas mais variadas atividades, pois nessa perspectiva o professor funciona como um mediador, e não apenas como transmissor de conteúdo.

De acordo com Macedo, “Habilidade significa fazer algo com qualidade, ter capacidade, inteligência, destreza, astúcia, ter manha, habilidade é saber ver, ouvir, comunicar” (MACEDO, 2005, p. 7) e, para os estudantes que se submetem ao ENEM na avaliação de matemática, ser habilidosos vai mais além, é saber ler, interpretar, abstrair e usar a modelagem matemática para montar uma equação, um sistema de equações, interpretar um gráfico ou até mesmo um algoritmo para solucionar um problema, seja ele de Álgebra ou de Geometria.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa foi enquadrada em uma abordagem quantitativa e ao mesmo tempo qualitativa, ou seja, um estudo de caso. Na intenção de responder à questão que gerou a pesquisa e analisar o real problema: Os alunos egressos do Ensino Médio conseguem resolver um problema de matemática contendo as competências e habilidades propostas pelo MEC dentro da prova de matemática realizada pelo INEP?

A pesquisa teve início em março de 2015 e ocorreu em quatro etapas. Na primeira etapa foram feitas uma pesquisa bibliográfica em fontes especializadas no assunto para escolher 30 questões de matemática para compor o caderno de questões do simulado a serem aplicadas, todas as questões escolhidas enfatizando uma habilidade das sete competências exigidas na prova de matemática na avaliação do ENEM. Na segunda etapa, elaborou-se o simulado baseando-se na prova do 2º dia de ENEM. A terceira parte da pesquisa ocorreu através da realização do simulado na escola de Ensino Médio Tancredo Nunes de Menezes na cidade de Tianguá e na quarta etapa ocorreu a tabulação dos dados colhidos após a realização da pesquisa e análise dos dados.

A escola foi escolhida por ser a escola da rede pública estadual da cidade com maior quantidade de turmas de 3º ano do Ensino Médio em fase de conclusão do mesmo na época, num total de 7 turmas contabilizando 280 estudantes, os quais participaram da pesquisa de campo e se submeteram às avaliações do ENEM nos dias 05 e 06 de novembro de 2016.

No dia do simulado, os alunos receberam o caderno de prova com trinta questões de matemática e, 45 minutos depois do início da realização da prova, (Tempo mínimo de permanência na sala), receberam o gabarito para marcarem a opção correta, ou seja, a chave de correção do mesmo. O simulado foi aplicado aos 280 estudantes das 7 turmas que compunha o 3º ano do Ensino Médio da escola naquela oportunidade. Cada questão do simulado contendo cinco alternativas das quais, somente uma era correta, depois da aplicação do simulado ocorreu a contabilidade dos cálculos percentuais que gerou os gráficos da pesquisa, os gráficos foram gerados através dos erros e acertos dos alunos, a contabilidade foi realizada aluno por aluno e questão por questão.

Depois da aplicação do simulado, os 280 gabaritos foram corrigidos e tabulados pelo pesquisador da seguinte maneira: A chave de correção era posta sobre o gabarito do aluno, contabilizando quantos erros e quantos acertos apresentavam o gabarito dele. Após a correção de cada gabarito eram acumulados os erros e os acertos de cada questão. Após a correção dos



280 gabaritos, foram analisados 8400 itens, gerando o resultado para confirmar ou negar a principal pergunta que gerou a hipótese da pesquisa.

As questões propostas no simulado exigiam dos estudantes habilidades matemáticas de natureza algébrica, geométrica ou modelagem matemática, e para cada item certo, concluía-se que os estudantes haviam compreendido o contexto da questão proposta e, para cada item errado ficava claro que o problema proposto era de difícil compreensão para eles.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

De acordo com a revista mais ENEM 2013/2014 (FAVARETTO, 2013), as competências para a prova de matemática realizada pelo INEP totalizam um grupo de 7 competências distribuídas em 30 habilidades. Essas habilidades norteiam o embasamento teórico de todo conteúdo transmitido aos educandos ao longo do Ensino Fundamental e Médio na disciplina de matemática em todo o país. O objetivo das competências propostas para o Ensino Médio é verificar a eficácia do conhecimento repassado pelos professores em sala de aula e sendo assim as competências buscam avaliar não apenas o aprendizado dos estudantes, mas as habilidades adquiridas por eles dentro da disciplina de matemática ao longo do Ensino Fundamental e Médio. Diante do exposto é notável que:

As habilidades básicas podem ser entendidas em ampla escala de atributos, que parte de habilidades mais essenciais, como ler, interpretar, calcular, até chegar ao desenvolvimento de funções cognitivas que proporcionem o desenvolvimento de raciocínios mais elaborados. (DEFFUME E DEPRESBITERIS, 2002, p. 43).

Entende-se que para um estudante resolver uma questão de matemática envolvendo uma situação-problema é necessário que tenha habilidade de leitura, de interpretação de texto e seja hábil nas operações básicas da matemática, como adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação, radiciação e expressão numérica por exemplo.

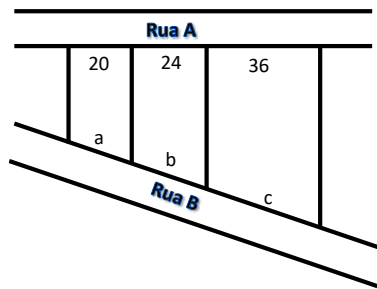
Os estudantes que participaram da pesquisa na Escola de Ensino Médio Tancredo Nunes de Menezes na cidade de Tianguá são todos estudantes de 3º ano que estavam concluindo o Ensino Médio naquela oportunidade. São filhos de pais agricultores, garis, enfermeiros, dentistas, professores, de toda esfera social como médicos e governantes, por exemplo, pessoas de diferentes status social e também intelectual. Dos 280 estudantes que participaram da pesquisa 115 eram do sexo masculino e 165 do sexo feminino.

Neste artigo será abordado apenas três gráficos das 7 competências e três questões referentes as habilidades 08 (H8), 18 (H18) e 29 (H29) das 30 habilidades propostas como exemplo para as demais.

### **COMPETÊNCIA DE ÁREA 2**

A competência de área 2 reverencia o estudo da geometria plana, espacial, trigonométrica e analítica, e aborda, desde a planificação das figuras ao estudo das áreas e volumes. As porcentagens dos erros e dos acertos das quatro habilidades foram tabuladas e expostas no gráfico (figura 2), com a finalidade de levar ao leitor uma visualização mais consistente e clara quanto aos erros e acertos proporcionados pelos estudantes que realizaram o simulado. A figura 02 mostra a tabulação da competência de área 2 e as taxas percentuais das 4 habilidade da competência, porém só será mostrada a questão 08 (Figura 01) referente a 8ª habilidade (H8) como exemplo para as demais. Para averiguar a oitava habilidade, a questão oito do simulado propunha aos discentes, dentro do universo geométrico, o seguinte:

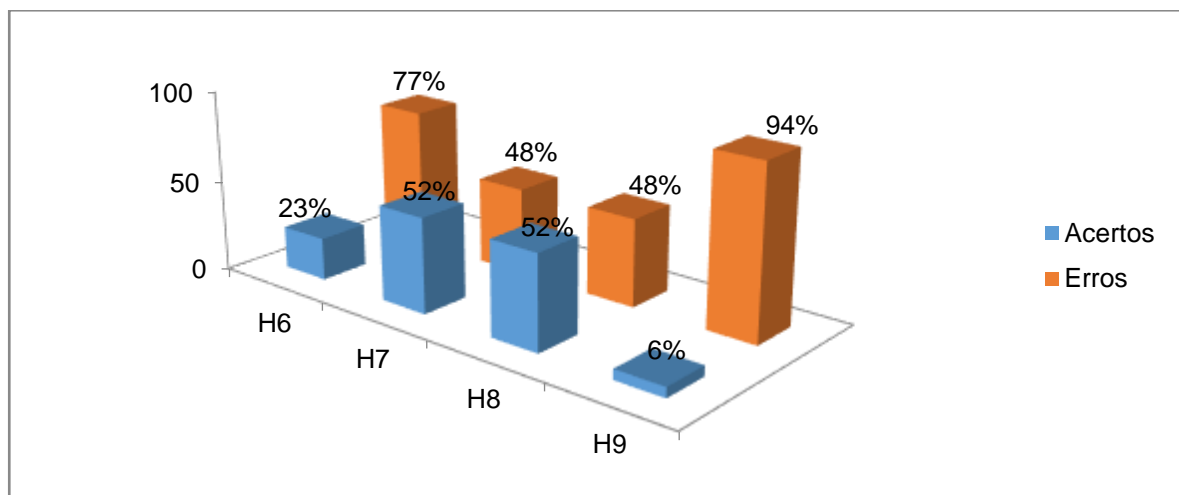
Figura 01. Questão que demonstra a competência de área 2 e habilidade 08 (H8).



O proprietário de uma área quer dividi-la em três lotes, conforme figura ao lado. Os valores de  $a$ ,  $b$  e  $c$ , em metros, sabendo-se que as laterais dos terrenos são paralelas e que  $a + b + c = 120\text{m}$ , são, respectivamente:

- a) 40, 40 e 40 m.
- b) 30, 36 e 54 m.
- c) 30, 30 e 60 m.

**Figura 2:** Porcentagem da Competência da questão da Área 2 com suas Respectivas Habilidades.



Após a tabulação dos dados (figura 2), detectou-se que 52% dos estudantes conseguiram êxito em seus comentários na resolução da questão (figura 1), ou seja, houve um empate técnico entre erros e acertos. Mostrou ser uma questão de compreensão razoável, porém, para essa habilidade, como a exemplo das anteriores, há uma diversidade de questões em diferentes contextos de aplicação e em diferentes graus de dificuldades. A questão trata de um terreno com lados proporcionais e que, se os alunos tivessem calculado a constante de proporcionalidade antes e em seguida multiplicado o resultado da constante por cada lado do terreno, o resultado poderia ultrapassar os 70% de acertos. É notável que os acertos para as habilidades 7 (H7) e 8 (H8) superou os erros em 4%, porém na habilidade 9 (H9) os erros superam os acertos em 88%, uma discrepância absurda, mostrando que os estudantes não encontraram a maneira correta para resolver a questão 9 do simulado e que no geral os erros atropelaram os acertos.

#### COMPETÊNCIA DE ÁREA 4

A competência de área 4 afirma, em seu conteúdo, que os estudantes de Ensino Médio para a disciplina de matemática devem construir noções de grandezas e compreender a realidade na solução de problemas do cotidiano dos alunos, essa competência referencia as grandezas, mas não afirma que tipo de grandezas é e nem se são grandezas diretamente ou inversamente

proporcionais, acredita-se que seja qualquer grandeza, como uma variável, velocidade, um dia de trabalho ou uma porcentagem por exemplo. Para averiguar a décima oitava habilidade (H18) (figura 3), a questão 18 do simulado propunha aos discentes, dentro da grandeza porcentagem, o seguinte:

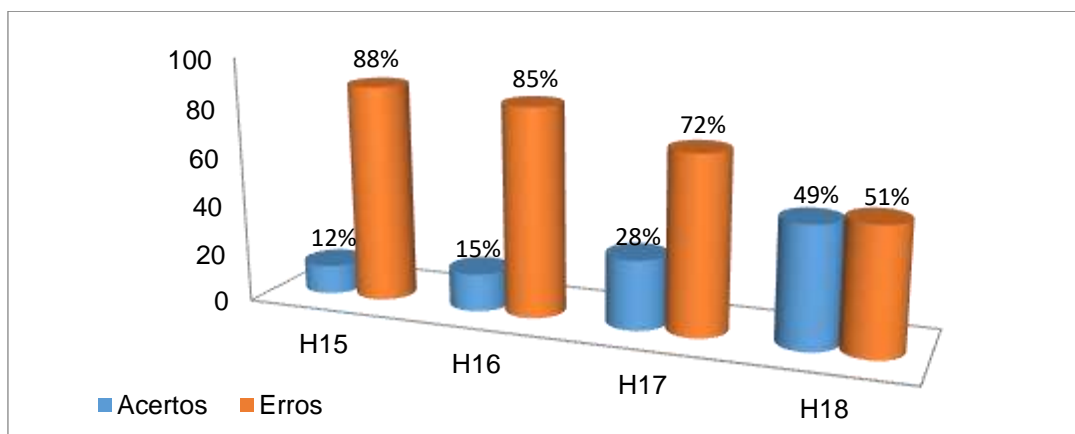
Figura 3. Questão que demonstra a competência de área 4 e habilidade 18 (H18).

Um designer gráfico resolve comprar um computador de última geração. O computador pode ser comprado à vista com 5% desconto ou sem desconto em 2 parcelas iguais de R\$ 2000,00, sendo a primeira no ato da compra e a segunda um mês depois. Ele sabe que pode aplicar o dinheiro da segunda parcela no mercado a uma taxa de 15%. Supondo que o comprador possua exatamente R\$ 4000,00, pode-se afirmar que:

- a) O pagamento à vista é mais vantajoso, pois sobrarão R\$ 300,00.
- b) O pagamento parcelado é mais vantajoso, pois sobrarão R\$ 200,00.
- c) O pagamento à vista é mais vantajoso, pois sobrarão R\$ 200,00.
- d) O pagamento parcelado é mais vantajoso, pois sobrarão R\$ 300,00.
- e) Os dois pagamentos são equivalentes.

O gráfico (Figura 4) deixa claro que a questão proposta (figura 3) para a habilidade 18 (H18) é uma questão de nível intermediário, uma vez que os erros superam os acertos em apenas 2% e deixou claro também que mesmo sendo um problema vivenciado pelos estudantes, a maioria não conseguiram lograr um êxito de excelência em suas resoluções. É notável que a questão referente à habilidade 15 (H15), foi altamente dificultosa, pois apenas 12% dos estudantes conseguiram acertá-la e que os erros nas habilidades 16 (H16) e 17 (H17) reinaram absoluto.

Figura 4. Porcentagem da Competência da questão da Área 4 com suas Respectivas Habilidades.



O desequilíbrio nas três primeiras habilidades da competência mostradas no gráfico (figura 4), não deixou dúvidas de que os professores de matemática que trabalharam com foco em avaliações com questões contextualizadas devem propor diariamente para seus alunos questões com essas características, visando uma melhor compreensão das habilidades e preparando-os melhor para quando necessário for.

## COMPETÊNCIA DE ÁREA 7

A última das competências é destinada ao estudo das probabilidades e estatística e seu enredo diz que os estudantes egressos do Ensino Médio devem compreender que os fenômenos naturais e sociais utilizam o conceito de população, amostra, espaços amostrais, variáveis e eventos em seus experimentos aleatórios ou pesquisas de campos e, devem saber fazer cálculos de probabilidade e interpretar variáveis em uma distribuição de frequências no universo estatístico. Para averiguar a vigésima nona habilidade dentro da competência, a questão 29 do simulado (figura 5) propunha aos discentes o seguinte:

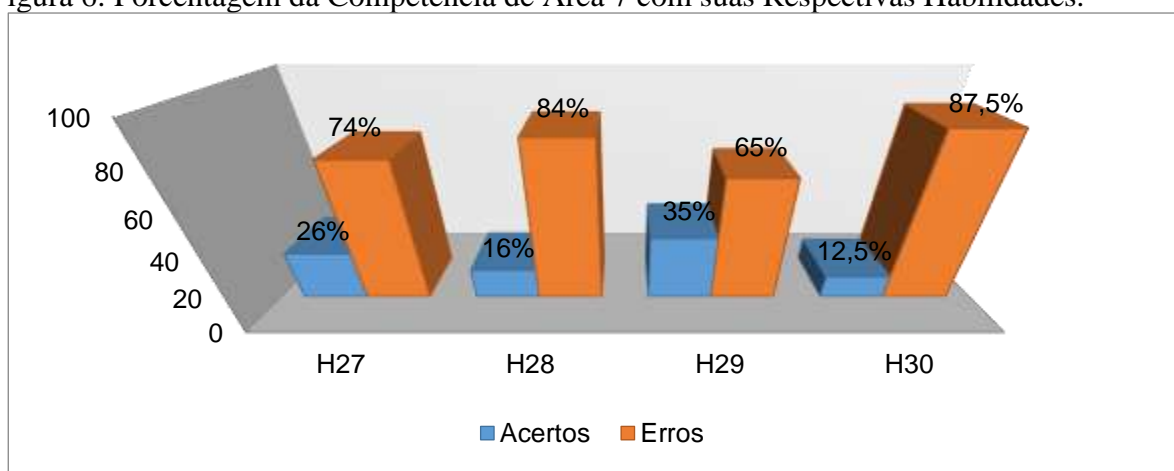
Figura 5. Questão que demonstra a competência de área 7 e habilidade 29 (H29).

A Secretaria de Transporte investiga o número de passageiros que usam um serviço de trens e descobre que, em um dia há nove trens no total, o número de passageiros em cada um deles é de 32, 77, 111, 64, 28, 25, 116, 83 e 47. Assim podemos concluir que:

- A mediana é de 64 passageiros, que é muito distante do valor da média, sugerindo que a distribuição dos dados é razoavelmente simétrica.
- A mediana é de 28 passageiros, que é muito distante do valor da média, sugerindo que a distribuição dos dados é razoavelmente simétrica.
- A mediana é de 64 passageiros, que é muito próxima do valor da média, sugerindo que a distribuição dos dados é razoavelmente simétrica.
- A mediana é de 28 passageiros, que é muito próxima do valor da média, sugerindo que a distribuição dos dados é razoavelmente simétrica.
- A mediana é de 77 passageiros, que é muito próxima do valor da média, sugerindo que a distribuição dos dados é razoavelmente simétrica.

As porcentagens de erros e acertos para a competência de área 7 podem ser visualizadas no gráfico (figura 6) para uma melhor compreensão. É visível que o índice de erro correspondente à questão 29 do simulado, representando a habilidade 29 (H29) (figura 5) superou os acertos em 30% e uma esmagadora diferença percentual na habilidade 30 (H30) de 75%. Pelos dados mostrados no gráfico é visível perceber que as habilidades propostas pelo MEC para a prova de matemática na avaliação do ENEM são difíceis de compreensão, bem como de interpretação e resolução.

Figura 6: Porcentagem da Competência de Área 7 com suas Respectivas Habilidades.



O gráfico mostrou, visivelmente, que os erros foram maiores que os acertos, deixando claro que os estudantes que realizaram o simulado não conseguiram abstrair nos problemas propostos as habilidades existentes no comando de cada questão. E em função dos erros cometidos, é notável que haja necessidade de que a matemática em sala de aula seja trabalhada por competências e habilidades, a fim de que, em outras oportunidades os rendimentos dos alunos sejam melhores.

Ao fazer uma análise geral dos dados obtidos após a pesquisa concluída, detectou-se que 280 estudantes fizeram o simulado, totalizando 8400 itens corrigidos, desse total somente 22,5% dos itens analisados estavam corretos, os outros 77,5% dos itens analisados estavam errados, uma diferença percentual de 55%. Esse fato evidencia uma discrepância alta entre erros e acertos, mostrando que os estudantes não conseguiram abstrair, nos problemas propostos, algoritmos que os levassem ao caminho correto para chegar ao resultado satisfatório em cada questão proposta e que não souberam encontrar uma modelagem matemática dentro das habilidades exigidas pelas competências para resolver as questões corretamente.

Pelas habilidades analisadas, dentro do simulado realizado, detectou-se que os erros sempre estiveram à frente dos acertos, com exceção da habilidade sete (H7) e a habilidade oito (H8) da competência de área 2, onde os acertos superaram os erros, ficando explícito que os alunos sentem dificuldade em resolver questões de matemáticas com leituras longas e com várias informações. Isso também evidencia que poucos alunos conseguem fazer uma leitura crítica, o que permitiria abstrair a essência de uma situação-problema, pois recorrem apenas em marcar o gabarito para concluir a realização das provas ou simulados a eles atribuídos, deixando claro que se a escola quiser alcançar um índice melhor na prova de matemática na avaliação do ENEM, ela precisará começar, desde já, a trabalhar juntos aos alunos as competências e habilidades propostas para essa prova.

Em nenhuma das habilidades analisadas nas sete competências através das questões do simulado proposto, os acertos chegaram a 70%. Os dados mostraram claramente que as habilidades que compõem as sete competências para a disciplina de matemática na avaliação do ENEM são difíceis de serem abstraídas nas questões quando contextualizadas e, principalmente, quando aparecem interdisciplinarmente com outros conhecimentos do espaço escolar e também em contexto com a vivência dos estudantes que se submetem à avaliação.

Os acertos por habilidades mostraram índices percentuais para se refletir, uma vez que, nenhuma delas chegou a 70% do total previsto para cada competência, ficando evidente que os alunos não possuem ainda capacidade para entender as habilidades propostas para o ENEM dentro da disciplina de matemática, bem como não dispõem de uma leitura crítica para encontrar dentro de uma situação-problema, um algoritmo ou uma modelagem matemática que os conduzam para uma resolução satisfatória em provas de matemática ou em algum simulado com as características do ENEM, como esse por exemplo.

## CONCLUSÃO

Este trabalho teve como foco de investigação analisar as competências e habilidades propostas para os alunos egressos do Ensino Médio pelo Ministério da Educação (MEC) e utilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na prova de matemática na avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na Escola de Ensino Médio Tancredo Nunes de Menezes, escola localizada na zona norte do estado do Ceará, na Serra da Ibiapaba, na cidade de Tianguá. A análise das habilidades se deu após a realização de um simulado da prova de matemática do 2º dia de ENEM. O simulado foi composto de 30 questões de matemática com as mesmas características das questões propostas pelo ENEM. Após a realização do simulado, foram tabulados os dados através dos erros e acertos dos alunos e em seguida feita a exposição das taxas percentuais em gráficos.

A metodologia aplicada comprovou a hipótese levantada no início da pesquisa, confirmando que os estudantes egressos do Ensino Médio ou em fase de conclusão do mesmo não conseguem identificar num problema matemático as habilidades propostas pelas competências exigidas pelo INEP; comprovou-se, também, que, as habilidades não são claras e, são difíceis de serem detectadas num problema contextualizado, que os problemas propostos têm leituras longas e cansativas, que quando o educando termina de ler o problema não

consegue identificar o comando da questão e que a pesquisa não resolveu o problema levantado pela hipótese.

Os resultados analisados geraram a conclusão da pesquisa mostrando que competências e habilidades estão presentes em um mesmo contexto, os erros obtidos pelos alunos deixaram claro que os problemas de matemática contendo as habilidades propostas presentes na prova de matemática realizada pelo INEP não são compreensíveis, e que os erros serviram de reflexão para as recomendações e estudos posteriores.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 10 ed. Ed. Vozes, Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei nº 9.394/96**. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Competências e Habilidades: da Proposta à Prática**. Edições Loyola. São Paulo, 2012.

DEFFUME, Deisi e DEPRESBITERIS Léa. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões**. Ed. SENAC. São Paulo, 2002.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

FAVARETTO, J. A. **ÉTICO: Sistema de Ensino - mais Enem 2013/2014**. Editora Saraiva. São Paulo, 2013.

MACHADO, Nilson José. **Educação: competência e qualidade**. Ed. Escrituras. São Paulo, 2009.

MEC. Ministério da educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. V. 2. Brasília, 2008.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?**/Lino de Macedo. Porto Alegre: Artmed, 2005

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

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

## A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: uma reflexão crítica

Eldio Pinto da Silva<sup>4</sup>

### RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busca retratar a construção de um conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais da educação, daí essa Base deve refletir os currículos dos Estados, Municípios e do Distrito Federal. No que se refere a Literatura, a BNCC destaca que o Ensino Fundamental - Anos iniciais - deve se basear nas “experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura...” (BRASIL, 2017, p. 40). O texto de 2017 não destaca o termo “literatura” como perspectiva da língua, passando a chamar de eixo Educação literária e colocando com estreita relação com o eixo Leitura. Percebe-se que há uma reflexão na formação do leitor literário, mas no documento citado, o ensino de literatura não recebeu a importância que lhe é devida, apontando que o objetivo da Língua Portuguesa é garantir acesso aos conhecimentos linguísticos. Neste trabalho, far-se-á uma reflexão sobre a Literatura no Ensino Fundamental de acordo com a BNCC (2017), destacando o eixo Educação literária e o campo artístico-literário (BNCC-2018). A Literatura ou o ensino de literatura não se destaca como um foco do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, mas aponta como uma competência específica. Na BNCC (2017) orienta-se o acompanhamento do letramento e o texto se refere como uma prática de linguagem. Nesse sentido, há que se fazer uma reflexão de que a literatura devia ser enfatizada, uma vez que a Língua Portuguesa não deve se referir a conhecimentos linguísticos, mas também literários. Daí a necessidade de refletir que o conhecimento literário favorece o conhecimento linguístico. A literatura contribui com o desenvolvimento crítico e para isso é importante que o professor tenha uma formação não somente linguística, mas também literária. Desse modo, é possível perceber que a BNCC não dá o devido destaque à literatura no ensino de línguas. Quando se tem contato com a Literatura, ou seja, com os textos literários, o ser humano constrói não somente conhecimentos linguísticos, mas também de mundo, elabora hipóteses, recria a fantasia, e se submete a uma relação íntima com a escrita. Daí se fazer uma reflexão da Literatura, do eixo da Educação literária, que ressalta “Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto”. (BRASIL, 2017, p. 65). A reflexão do contexto da literatura, ou seja, do que chamam de Educação literária, pretende-se fazer uma análise crítica da BNCC no que se refere a literatura como representação da língua. Desta forma, pode-se refletir que a BNCC (2017) estabelece “Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor...”. Nisto, há que se discutir criticamente a perspectiva da Literatura no contexto curricular do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental. Literatura. Educação literária.

### INTRODUÇÃO

---

<sup>4</sup> Doutor em Estudos da Linguagem – Literatura Comparada. Professor de Teoria da Literatura da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - [eldio.pinto@ufersa.edu.br](mailto:eldio.pinto@ufersa.edu.br)

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é fruto de discussões entre educadores do Brasil e envolve o direcionamento dos currículos para as escolas dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Nesse sentido, a participação dos mais diversos educadores foi essencial para o processo de discussão na preparação e execução de documento único que dialogue com as necessidades das escolas brasileiras. A BNCC foi homologada em dezembro de 2017, mas ainda se discute uma Base que possa abranger as diferenças, assim o documento busca retratar a construção desse conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais da educação:

Esta versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) complementa e revisa a segunda versão e cumpre a atribuição do Ministério da Educação (MEC) de encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, pactuada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. (BRASIL, 2017, p. 5)

O que seria a versão final da BNCC em 2017 foi novamente discutida, rediscutida, reformulada e trouxe um novo texto em 2018, principalmente no que se refere a área de Língua Portuguesa. Em todos os momentos de discussão sobre uma base nacional teve como ponto fundamental o ensino-aprendizagem de qualidade, e a aprendizagem como uma meta a perseguir, o que torna a BNCC uma peça central que visa garantir as aprendizagens essenciais aos estudantes, a busca pelo seu desenvolvimento integral, apoiando-os nas escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se revela:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

A BNCC serve como um documento em discussão sobre a organização de um conjunto de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento do educando durante as etapas e modalidades da Educação Básica. Nesse sentido, este trabalho pretende fazer uma reflexão crítica sobre a Literatura no Ensino Fundamental de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), destacando o eixo Educação literária e o campo artístico-literário (BNCC-2018). Com o ensino da literatura se procura dar maior relevância ao universo da linguagem, como apresenta Zilberman (2008, p.29) “[...] atualmente, a literatura busca dar conta de um universo mais restrito, que acolha apenas a produção que lida com a fantasia e a ficção, manifesta-se por intermédio da linguagem verbal e com propósitos artísticos, de preferência inovadores”.

## **A BNCC, OS EIXOS ORGANIZADORES E A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

A Base Nacional Comum Curricular divide o Educação Básica em três etapas, destaque-se o Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Inicialmente, no Ensino Infantil, quando se pauta sobre a oralidade e a escrita, o texto do documento de 2017 destaca:



[...] a criança manifesta desejo de se apropriar da leitura e da escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, gêneros, suportes e portadores. Sobretudo a presença da **literatura infantil** na Educação Infantil introduz a criança na escrita: além do desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, a leitura de histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis, entre outros [...] (BRASIL, 2017, p. 38, grifos meus).

O que se percebe na questão da leitura e da escrita é a compreensão da importância da leitura de textos, dando ênfase aos diversos contextos, mas o que se pode observar na contextualização estabelecida tem destaque a presença da literatura infantil. Nessas condições, há o esclarecimento de que para o desenvolvimento da escrita e o gosto pela leitura, a literatura servirá como estímulo ao conhecimento de mundo e propiciará a familiaridade com a escrita.

Ao retratar sobre o Ensino Fundamental, a BNCC detalha a duração do ciclo em 9 anos, sendo dividido em duas etapas: o Ensino Fundamental – anos iniciais, e o Ensino Fundamental – anos finais. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as aprendizagens vinculadas na área de Linguagens vai orientar para a continuidade das experiências vividas na Educação Infantil, sendo que a ênfase é estabelecer autonomia nos processos que envolvem leitura e escrita. No que concerne o Ensino Fundamental – Anos Finais, as aprendizagens da área de Linguagens orientam-se pela ampliação das práticas de leitura e de escrita conquistadas nos Anos Iniciais e a expansão dos repertórios linguísticos e das práticas artísticas. Na BNCC publicado em 2018, inclui as discussões sobre o Ensino Médio no âmbito da Educação Básica. Ressalte-se que “A BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil”. (BRASIL, 2017, p. 5).

No que se refere a Literatura, a BNCC destaca que o Ensino Fundamental deve se basear nas experiências com a literatura e que os textos contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Deve-se refletir que a literatura não só serve para o desenvolvimento da leitura, mas também contribui para formação da personalidade, ao falar do função educadora da literatura, Antonio Candido (2002, p. 84) destaca:

[...] as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente.

A partir da contextualização do Ensino Fundamental, a BNCC (2017) apresenta as Competências Específicas de Linguagens, entre as 8 (oito) nenhuma delas estabelece relação ou referência a Literatura, nem mesmo aos termos “literário” ou “linguagem literária”. Há de se compreender que a literatura é uma manifestação específica da linguagem, mas não se referir especificamente ao termo literatura ou nomenclatura próxima demonstra que nas discussões sobre o documento, os educadores não consideram a especificidade dos estudos da Literatura. Segundo Antoine Compagnon (2014, p. 30):

A literatura, ou o estudo literário, está sempre imprensada entre duas abordagens irredutíveis: uma abordagem histórica, no sentido amplo (o texto como documento), e uma abordagem linguística (o texto como fato da língua, a literatura como arte da linguagem).

Nas palavras de Compagnon, a literatura abrange duas abordagens, o texto como registro documental e a abordagem linguística, que encara o texto como elemento da língua, como arte da linguagem. A área da linguagem na BNCC poderia muito bem articular literatura e linguagem entre seus preceitos curriculares. Antonio Candido (2004, p. 174) salienta que: “[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação.” A literatura representa uma forma especial de relacionar-se com a linguagem, apresentando um contraste habitual entre a literatura e a linguagem comumente utilizada pela sociedade.

A BNCC retrata que o objetivo norteador da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é garantir a todos “[...] o acesso aos saberes linguísticos necessários para participação social e o exercício da cidadania, por meio da língua que ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.” (BRASIL, 2017, p. 63). Essa pretensão de nortear a aprendizagem da Língua Portuguesa estabelece a língua como meio de comunicação, de acesso a informação, de expressão e construção de mundo e produção de conhecimento. Para Halliday (apud COSSON, 2014, p. 47):

[...] a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagens: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. (COSSON, 2014, p. 47)

É fundamental que se esclareça que a literatura comunica e produz conhecimento, como destaca Antonio Candido (2002, p. 85) em “A literatura e a formação do homem” que “[...] a literatura é sobretudo uma forma de conhecimento, mais do que uma forma de expressão e uma construção de objetos semiologicamente autônomos.” No entanto, no que se refere a BNCC, a Língua Portuguesa aponta como enfoque os “saberes linguísticos”. Assim, na contextualização dos saberes da Língua Portuguesa são lançados os saberes linguísticos como recursos orientadores no Ensino Fundamental sem nenhuma referência aos “saberes literários” para a formação do ser humano. Daí destaque-se o que Antonio Candido (2002, p. 81) chama de “a função humanizadora da literatura, isto é, sobre a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem.”

Há que se refletir a importância da literatura para elaboração dos “saberes linguísticos”, o texto do documento esquece que os saberes literários aprofundam os conhecimentos da leitura e da escrita. Um ponto a se refletir é o papel não tão somente da linguística como elemento da Língua Portuguesa, mas também da literatura como auxílio nessa formação. Na BNCC se propõe o conhecimento literário como “eixo organizador”, no entanto, por se tratar de textos produzidos pela literatura fazem parte da formação da sociedade e da organização da língua que está inserida. Ao pensar sobre o papel da literatura, Candido (2002, p. 82) esclarece:

A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal [...].

O crítico brasileiro retrata a necessidade da literatura na formação psicológica do indivíduo, destacando uma modalidade da língua que se estabelece como uma “necessidade universal” seja de forma oral ou escrita, o texto literário e a literatura, ou seja, os “saberes literários” servem como fatores para a participação social e o exercício da cidadania.

A BNCC evidencia que a meta do trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é para que os estudantes aprendam: a ler e escutar; a escrever e falar; a apropriar-se de saberes para o uso adequado da língua oral e da língua escrita. Tudo isto se refere ao que os educadores chamam de práticas de letramento. Nessa parte, mesmo com o envolvimento da leitura e da escrita não se tem relação com a literatura, nem mesmo uma referência aos estudos literários ou letramento literário. Segundo Rildo Cosson (2014, p. 16):

O corpo da linguagem, o corpo da palavra, o corpo da escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material. Como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela sua leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.

Cosson deixa bem claro que a linguagem faz parte da Literatura, ressaltando sua constituição material e veículo predominante. Vale salientar que a literatura faz parte da história de uma língua, sendo uma forma importante de construção e conhecimento de mundo, servindo para a leitura e para a escrita, estabelecendo as potencialidades da linguagem, seja na expressão, na criação e re-criação de contextos. Para Candido (2002, p. 84), em relação a literatura e a aprendizagem:

[...] a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes.

Quando se destaca as práticas de linguagem, o **texto** será o centro para Língua Portuguesa, a generalização do termo expõe que, na BNCC, se trata de uma composição em variedade e em gêneros, o que denominam de multimodalidade de linguagens. A BNCC trata o texto em diversas modalidades, enfatizando os recursos de comunicação e a publicidade. Nesse sentido, os currículos de Língua Portuguesa devem se orientar sob cinco eixos organizadores, são eles: Oralidade, Escrita, Conhecimentos linguísticos e gramaticais e Educação literária.

Nos eixos norteadores podem-se refletir que poderia destacar a literatura como ponto de apoio para a área da Linguagem em Língua Portuguesa, foram esquecidos termos como literatura oral, leitura literária, escrita literária, estudo literário e outros que envolvem os conhecimentos da literatura. Destaque-se que:

A literatura tem sido, ao longo da história, uma das formas mais importantes de que dispõe o homem, não só para o conhecimento do mundo, mas também para a expressão, criação e re-criação desse conhecimento. Lidando com o imaginário, trabalhando a emoção, a literatura satisfaz sua necessidade de ficção, de busca de prazer. Conhecimento e prazer fundem-se na literatura, e na arte em geral, impelindo o homem ao equilíbrio psicológico, e faz reunir as necessidades primordiais da humanidade: a aprendizagem da vida, a busca incessante, a grande aventura humana. (VIEIRA, 1988, p. 11).

No eixo Oralidade inclui o reconhecimento das variedades linguísticas, mas o documento ressalta, na variação linguística, a língua oral, porém é necessário compreender que

não somente a língua oral registra as variedades. Sabe-se que uma gama de registros de textos da Língua Portuguesa, em específico a brasileira, apresenta as variedades da língua na literatura, como exemplo pode-se citar textos/romances/poesias de autores das diversas regiões do Brasil. Nisto, não basta apenas reconhecer no eixo da Oralidade as variedades linguísticas da língua oral, é fundamental assumir o papel da literatura no registro escrito da oralidade como também a literatura oral.

No eixo Leitura, cabe elaborar estratégias de compreensão e interpretação e exigências cognitivas e a ampliação do nível de complexidade dos textos. Assim, a leitura se estabelece como tema central a aprendizagem da Língua Portuguesa. Para os educadores que produziram a BNCC, a Leitura abrange:

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

No trecho acima, se observa o uso de termos como “textos verbais e multimodais” e “gêneros de textos”, não há menção a “texto literário” ou “leitura literária”. A aproximação leitura com a literatura faz com que se compartilhe de experiências, de saberes e os alunos desenvolvem o gosto para ler e escrever, estimulam a imaginação e ampliam o conhecimento de mundo e da língua. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o texto literário constitui “uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua.” (BRASIL, 1998, p. 26)

Na BNCC, quando se orienta sobre o eixo Escrita, o documento expressa sobre a questão das práticas de produção de textos, nesse item há termos como “textos verbais, verbo-visuais e multimodais” e “gêneros textuais”. Sabe-se que essa generalização sobre a escrita de textos poderia muito bem incluir termos como “escrita literária”, “texto literário”, “letramento literário” etc. Saliente-se que no contexto da educação, a escrita literária também é fundamental para a formação do educando, principalmente quando se estabelecer a diferenciação dos gêneros textuais, entre os quais os narrativos, poéticos, dissertativo e argumentativo. A escrita narrativa ajuda na aprendizagem da produção textual por envolver habilidades adequadas de comunicação.

O eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais está intrínseco aos eixos anteriores, principalmente por envolver oralidade, escrita e leitura de forma organizada dos recursos linguísticos e gramaticais.

O eixo que mais se aproxima da literatura é chamado de Educação literária, o termo parece fazer surgir como uma forma de estudar a literatura, porém pela contextualização do eixo não se propõe educar para a literatura, nem fazer estudos literários. De acordo com a BNCC:

**Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura**, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. (BRASIL, 2017, p. 65, grifos meus).

A BNCC (2017) não destaca o termo “literatura” como perspectiva da língua, passando a chamar de eixo Educação literária e colocando com estreita relação com o eixo Leitura. Percebe-se que há uma reflexão na formação do leitor no documento citado, mas não destaca o ensino de literatura, isto demonstra que a literatura não recebe a importância que lhe é devida, enfatizando que “No eixo Educação literária, diversificam-se os gêneros literários e as estratégias de leitura literária, sempre com o objetivo maior de formar o leitor literário.” (BRASIL, 2017, p. 115). A observação de Antonio Candido serve muito bem para refletir o papel da literatura na formação pedagógica do indivíduo:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. (CANDIDO, 2002, p. 84)

É necessário destacar a capacidade de se estudar a língua através dos recursos linguísticos produzidos pelos textos literários e formar o indivíduo, pois a literatura estimula os sentidos, propõe o acesso a diferentes linguagens, proporciona o autoconhecimento e a percepção do outro, conforme Candido (2004, p. 175): “[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo.”

Para enfatizar a relação entre os eixos organizadores, a BNCC (2017) destaca a liberdade de se organizar por unidades temáticas de forma que haja continuidade, progressão e integração das aprendizagens. E reconhece que as fronteiras entre os eixos são “tênuas”, pois no ensino e na vida social estão intimamente interligados, isto torna evidente que a discussão sobre literatura também deve ser destaque como prática de linguagem na Língua Portuguesa.

O interessante na BNCC (2017) é esse distanciamento da literatura, os educadores que discutiram e produziram o documento não usam termos como “arte da palavra” ou “arte da escrita”, também são categóricos em afirmar que não há interesse em ensinar literatura. Ora, se a Educação literária não propõe ensinar literatura, então não é educativa, pois o contato com a leitura literária deveria estar expressa no eixo leitura, uma vez que a contextualização da formação do leitor condiz com o contato com os diversos textos, conforme Antoine Compagnon:

O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos. (COMPAGNON, 2001, p. 32)

A literatura possibilita a formação do leitor e contribui para que o contato com diversos textos literários promova o prazer de ler. Nisto, a leitura literária alimenta a experiência de vida através do mundo ficcional, possibilitando a vivência com o mundo, com outras épocas, outras culturas, com os modos de vida dos seres humanos. Na prática, a leitura literária desenvolve o senso crítico, valorizando a cultura e outras manifestações artísticas como também o acesso à dimensões lúdicas, de imaginário, estabelecendo, assim, o potencial transformador e humanizador.

## **OS CAMPOS DE PRÁTICAS DA LINGUAGEM**

No decorrer dos estudos da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental propõe-se uma progressão do educando, requerendo a ampliação das práticas de linguagem, das experiências, do interesse e da expectativa do que vai aprender. As práticas de linguagem permite a ampliação das capacidades expressivas, pode contribuir uma relação íntima com as manifestações literárias, artísticas, corporais, linguísticas e de cunho virtuais, como também o conhecimento sobre essas linguagens. Na BNCC (2018), as discussões a área de Linguagens mudam de rumo com publicação de uma nova versão, sendo que permanece o **texto** como tema central na formação do educando. Observe:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67).

Em relação ao conteúdo da 3ª versão (2017), o documento difere bastante ou melhor, ao se referir o texto como unidade de trabalho e perspectivas enunciativo-discursivas muda completamente, destaque-se principalmente as alterações nos eixos organizadores. Os cinco eixos (**Oralidade, Conhecimentos linguísticos e gramaticais, Leitura. Escrita e Educação Literária**) se transformaram em quatro, os quais são chamados de eixos de integração: **Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de textos**.

[...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018, p. 71).

Quando a BNCC (2018) retrata o Ensino Fundamental – Anos iniciais, incorpora nova abordagem, a menção aos eixos citados diferem dos discutidos em 2017. A preocupação com o processo de alfabetização se contextualiza como um processo básico e suas relações com a ação pedagógica, os conhecimentos linguísticos e textuais. A organização dos eixos das práticas de linguagem, ou seja, oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de textos, é contextualizada por campos de atuação do conhecimento escolar. Isto nos leva a entender a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e precisam ser situadas de forma significativa para os estudantes.

Observou-se que no contexto do Ensino Fundamental – Anos iniciais não há menção a literatura, leitura literária, texto literário, literatura oral, até mesmo “Educação literária” desaparece do texto. No entanto, há o destaque para os campos de experiências artísticos-literários. Daí a necessidade da atuação do educando em relação à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos que favoreçam as experiências na formação leitora.

Nesse sentido, o texto da BNCC (2018) demonstra preocupação com as práticas da linguagem vinculadas ao desenvolvimento dos conhecimento linguísticos do educando em constante evolução, principalmente depois de alfabetizado, destacando que a familiaridade com livros, com a experimentação com diversos gêneros literários, com o contato e convívio com ilustrações e escrita a aprendizagem da leitura e escrita contribuem para a alfabetização. De acordo com o texto da BNCC: “[...] os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano.” (BRASIL, 2018, p. 93).

Em relação ao Ensino Fundamental, a BNCC aponta o uso dos gêneros aos campos de práticas de linguagem, os quais são: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública. Vale salientar que os campos das práticas de linguagem envolvem gêneros textuais multissemióticos e multimidiáticos, como também formas de produção, de configuração, de disponibilização e de interação de conhecimentos através de textos, áudios, fotos, vídeos que tornam acessíveis a produção de textos multissemióticos.

A BNCC (2018) traz à baila a discussão sobre o campo artístico-literário, orientando para o direito à literatura e à arte, isto já é um avanço em relação a 3ª versão (2017), que tratava de Educação literária e o trabalho do educador na formação do leitor literário através de gêneros literários: “No eixo Educação literária, diversificam-se os gêneros literários e as estratégias de leitura literária, sempre com o objetivo maior de formar o leitor literário.” (BRASIL, 2017, p. 115). Na BNCC (2018) institui o campo artístico-literário nas práticas de linguagem da Língua Portuguesa, reconhecendo a importância da literatura e do leitor literário:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da **formação do leitor literário**, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. (BRASIL, 2018, p. 138, grifos meus).

Esse destaque para a formação do leitor literário revela a questão do desenvolvimento da leitura crítica, também a valorização das manifestações artísticas e culturais e, conseqüentemente, o contato com a leitura literária e sua continuidade alimenta o conhecimento da escrita. No campo artístico-literário, sabe-se que depois de ler um livro de literatura se pode tecer conhecimentos linguísticos, estabelecer perspectivas de autores/escritores, pesquisar sobre seu trabalho e produzir opiniões sobre a obra e os autores. Segundo Rildon Cosson (2014, p. 17), a Literatura “é uma experiência que nos permite saber, experimentar e ver a vida pelos olhos de outrem. [...] é mais que um saber reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”, isso se dá, segundo o autor, porque “a Literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo”.

A BNCC orienta para função utilitária da literatura com a discussão sobre a dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora. Nesse campo de possibilidade do estudo da literatura predispõe garantir a formação do leitor-fruidor: “um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.” (BRASIL, 2018, p. 138). Segundo Antonio Candido (2004, p. 176):

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta e moções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

O crítico brasileiro deixa claro a dimensão humanizadora da literatura pela construção de estruturas e significados, pela forma de expressão da manifestação de conhecimento de

mundo e pela forma de expressar sabedoria. Para que a experiência com a leitura literária possa desenvolver no educando o potencial transformador e humanizador, é necessário promover um leitor que compreenda além dos sentidos dos textos a capacidade de fruição, ou seja, um leitor que tenha critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilhe suas impressões críticas com outros leitores-fruidores. Ainda de acordo com Candido (2004, p 186): “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.” Segundo a BNCC (2018):

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2018, p. 156)

O contexto da discussão na BNCC (2018) reflete sobre habilidades que possam abranger a formação literária com destaque para que os educadores de Língua Portuguesa trabalhem com gêneros narrativos e poéticos com vistas ao desenvolvimento dessas leituras específicas, ou melhor, desenvolver o gosto pela narrativa e/ou pela poesia:

[...] podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. (BRASIL, 2018, p. 138).

Nessas condições, os educadores que produziram os textos da BNCC (2018) discutiram o Ensino Fundamental com uma preocupação especial sobre a literatura, principalmente pela experiência com o campo artístico-literário. Dessa maneira, o contato com as manifestações artísticas e culturais, especificamente com a arte literária, oferece condições para que os educandos possam compreender e fruir os saberes literários de forma gradativa, significativa e crítica. A BNCC (2018) orienta:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2018, p. 156)

A formação do leitor literário requer o desenvolvimento de habilidades, experiências e aprendizagens que permita a compreensão de obras e produções culturais e garantam a análise dos recursos estilísticos, linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética. Assim, cabe ao educador ampliar e diversificar as práticas de linguagem relativas à



leitura, à compreensão, à fruição do texto literário. Nesse ínterim, o estudo da literatura dispõe que a leitura literária sirva também para que os estudantes possam desenvolver a escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, percebeu-se que as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abrangeram a construção de um conjunto de aprendizagens essenciais, buscando refletir a elaboração dos currículos dos Municípios, Estados, do Distrito Federal e da União. Observou-se que no que concerne a Literatura, a BNCC destaca que o Ensino Fundamental se baseia nas experiências propostas pelo educador, mediando os conhecimentos através dos textos, isso contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

O trabalho refletiu os textos da BNCC publicados em 2017 e 2018, destacando o conhecimento da Literatura como perspectiva ensino da Língua Portuguesa. No texto da BNCC de 2017 não se expressa sobre a importância da literatura na formação do educando, apenas a discussão sobre o eixo Educação literária com estreita relação com a Leitura, nisto há uma reflexão sobre a formação do leitor literário, isto é, no documento citado, o ensino de literatura não recebe valor que lhe é devido, ressaltando que o principal objetivo da Língua Portuguesa é assegurar o acesso aos conhecimentos linguísticos.

Em 2018, os educadores discutiram Ensino Fundamental com uma preocupação especial sobre a literatura, a BNCC passou a destacar o contato com o campo artístico-literário, destacando as manifestações artísticas e produções culturais. Assim, o estudo da literatura na nova BNCC se expressa que a leitura literária oferece condições para os estudantes compreenderem e fruírem os textos de maneira gradativa, significativa e crítica. Desse modo, no Ensino Básico, a literatura é fundamental na elaboração dos currículos, principalmente das práticas da linguagem relativas à leitura, à compreensão, à fruição e, conseqüentemente, o desenvolvimento da escrita. Portanto, o componente curricular de Língua Portuguesa deve levar em conta o diálogo entre as linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca da leitura e produção de textos.

Salientou-se que a Literatura ou o ensino de literatura deve ser um dos focos no ensino da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, há que se fazer uma reflexão de que os conhecimentos literários favorecem o conhecimento linguístico. Neste sentido, a literatura contribui com o desenvolvimento crítico e para isso é importante que o professor tenha uma formação para o ensino no campo artístico-literário, conforme preceitua a BNCC (2018).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

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

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. A literatura e formação do homem. In: **Textos de Intervenção**. São Paulo: Duas Cidade/Editora 34, 2002, p. 77-92.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

COMPANGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. São Paulo: Editora UFMG, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto**: perspectivas para o ensino da literatura. São Paulo: Ática, 1988.

ZILBERMAN, Regina. *Teoria da Literatura I*. 2 ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2008.

## A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM: implicações pedagógicas

Débora Maria do Nascimento<sup>5</sup>

### RESUMO

Este trabalho constitui resultado parcial da pesquisa intitulada “A Base Nacional Comum Curricular: sentidos políticos e implicações pedagógicas” (NASCIMENTO, 2018), cujo objetivo principal é analisar os fundamentos e princípios da Base Curricular Comum Nacional, estabelecendo relações com o entendimento dos docentes acerca desses princípios e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico no cotidiano da escola e da sala de aula. Compreendendo o currículo enquanto campo de disputas e expressão de um projeto político e cultural, a construção de propostas curriculares evidenciam posições divergentes e, ao mesmo tempo, representam um projeto educativo, político e cultural para uma determinada sociedade. Enquanto instrumento normativo, a BNCC tem a função de regular a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas de todo o país. Nessa perspectiva, problematiza-se neste estudo: quais discursos pedagógicos fundamentam a BNCC? Como os professores da rede pública compreendem os fundamentos pedagógicos da BNCC e seus possíveis desdobramentos para a organização do trabalho pedagógico no cotidiano da escola e da sala de aula? Os estudos desenvolvidos por Ball e Bowe (1992) e Bernstein (1996) fundamentam as análises dos textos oficiais responsáveis pela divulgação, orientação e implementação da Base Nacional Comum Curricular. As análises realizadas apontam que a Base incorpora o discurso da educação como direito público subjetivo, cujo fundamento original encontra na Constituição Federal de 1988. Dessa forma, os direitos de aprendizagem constituem assim desdobramentos de discursos construídos pela política educacional expressas nos seguintes dispositivos legais: Constituição Federal de 1988; LDB 9394/96; Conferências Nacionais de Educação; Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais. Em processos de recontextualização, a transformação dos direitos e objetivos de aprendizagem em práticas concretas apresentam desafios pedagógicos para a organização do trabalho pedagógico, conforme apontam os discursos dos graduandos de Pedagogia da UFRN, na disciplina Estágio Supervisionado II, em exercícios de transformação dos objetivos em planos de ensino.

**Palavras-chave:** Políticas curriculares. Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Educação Básica. Planejamento de Aula.

### INTRODUÇÃO

Este texto é resultado das análises parciais, produzidas pela pesquisa “...”. Esta pesquisa toma como ponto de partida as discussões em torno da construção e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, em 20/12/2017, publicada a Resolução CNE/CP nº 2 de 22/12/2017. Nessa perspectiva, se faz necessário, inicialmente, pontuarmos alguns aspectos que justificam a necessidade de se analisar como se deu processo de construção da BNCC, seus fundamentos políticos e possíveis desdobramentos pedagógicos, no contexto dessa investigação.

Uma das motivações desta pesquisa decorre da nossa participação enquanto auxiliar de pesquisa, integrante da Comissão Estadual (RN) da BNCC, até o período da realização do seminário estadual sobre a segunda versão da Base. Desde o processo de construção da Base e

---

<sup>5</sup> Professora Doutora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: [deboramaria@uern.br](mailto:deboramaria@uern.br)

após a sua publicação temos nos interessado por esse debate, discutindo com professores da rede pública, através de palestras nas jornadas pedagógicas, os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular, seu processo de construção e possíveis desdobramentos para a construção dos currículos nas escolas e da sala de aula. A participação nesses debates nos mostrou a necessidade de aprofundamento quanto aos fundamentos políticos da BNCC, princípios e conceitos que a orientam. O aprofundamento e problematização dos conceitos que permeiam esse documento, tais como: competências, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como seus princípios, nos possibilitará qualificar esse debate e contribuir com a construção de ações e políticas formativas junto aos docentes da rede pública e aos alunos em formação no curso de Pedagogia.

A necessidade e importância desta pesquisa se justificam ainda, pela importância das discussões que vem se dando no meio acadêmico antes, durante e após a aprovação da BNCC que, dentre as várias questões suscitadas nesse debate, duas se destacam: há necessidade de se ter uma Base Comum Curricular? O que significa uma Base Comum Curricular, quais seus sentidos políticos e desdobramentos pedagógicos? Essas questões são polêmicas, e os posicionamentos contra e a favor da BNCC recentemente aprovada, torna necessária a investigação e análise crítica de tais discursos.

Para Sacristán (2000) o currículo pode ser entendido como um subsistema no qual se integram vários subsistemas (o âmbito da atividade político-administrativa, o subsistema de participação e controle, ordenação do sistema educativo, de produção de meios, das criações culturais e científicas, técnico-pedagógico, de inovação e o prático pedagógico). Por esse entendimento, há uma ideia de interdependência de práticas e de abrangência decisória e o sentido de que toda proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflitos de interesses. Nessa perspectiva, entendemos que a BNCC se constitui em uma produção desses vários subsistemas, especialmente do subsistema político-administrativo, constituindo-se em uma política curricular que vem sendo implementada ao longo de algumas décadas.

Compreendendo o currículo enquanto campo de disputas e expressão de um projeto político e cultural, a construção de propostas curriculares evidenciam posições divergentes e, ao mesmo tempo, representam um projeto educativo, político e cultural para uma determinada sociedade. Enquanto instrumento normativo, a Base Nacional Comum Curricular aprovada recentemente no Brasil tem a função de regular a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas de todo o país. É essa função reguladora, que muitas vezes é questionada por pesquisadores do campo do currículo, tendo em vista traduzirem-se em práticas homogeneizadoras do currículo e da escola. (MACEDO, 2015).

O entendimento de currículo acima colocado serve como ponto de partida para situarmos o conflito de interesses dos agentes envolvidos na construção de qualquer proposta curricular e, o debate em todo da BNCC é uma expressão desse conflito de interesses. Dentro desse âmbito, é possível perceber as vozes dissonantes, de um lado os que defendem a necessidade de uma base comum, de outro os que discordam da necessidade de se ter um currículo comum.

Para os que defendem a Base, os argumentos que se destacam são: a base garantiria o mínimo de qualidade do ensino; ter uma Base é um avanço, pois cria a possibilidade de uma organização maior para o suporte pedagógico e o planejamento, para a construção de materiais didáticos; possibilita que toda escola possa pensar suas ações a partir de um ponto comum; todos os países avançados trabalham com objetivos de aprendizagem; a base estabelece uma base, ou seja, o essencial para se garantir o mínimo de equidade; atualmente as avaliações têm pautado o currículo, quando deveria ser o contrário.

Nos discursos contrários há uma crítica não só à Base, mas aos diversos mecanismos regulatórios postos em prática nas últimas décadas, como por exemplo, as políticas de avaliação

externa. Dentre as críticas e ameaças denunciadas por esses discursos contrários estão: a BNCC pode se constituir em uma grave ameaça à autonomia do professor; a prescrição de currículos não garante a qualidade da educação; há uma pluralidade de significados atribuídos ao significante qualidade da educação, do ensino e do currículo. Dessa forma, os estudiosos do campo denunciam que há na atualidade um discurso denominado de neotecnicitisa, o qual tem caracterizado as reformas curriculares nas últimas décadas, “toda articulação discursiva que sustenta a defesa do currículo comum pode ser associada aos instrumentalismo”. (HYPOLÍTO, 2012 *apud* PEREIRA e OLIVEIRA, 2014, p. 26). A formulação “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” que se hegemonizou no PNE e que norteia as BNC não é simples de ser operacionalizada e essa dificuldade é visível ao longo do documento elaborado pelo MEC. O que seriam direitos de aprendizagem e desenvolvimento? (MACEDO, 2015, p. 895).

Em que pese às críticas acima colocadas, tem se observado que há no Brasil uma história de prescrição de currículo, daí que a ideia da Base Nacional Comum Curricular vem se constituindo desde a constituição de 1988 quando a criação de uma Base Nacional Comum, com a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, é prevista no artigo 210. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 também reforça a necessidade de uma Base Comum Nacional. Em 1997 são instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais. Em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação, a instituição da base foi assumida como parte do Plano Nacional de Educação. Nos anos de 2010 a 2012, houve a publicação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, promovendo modificações no currículo. O plano Nacional de Educação, que formalizou e instituiu 20 metas para melhorar a qualidade da educação no país, dentre as ações previstas para atingir essas metas estão a criação da Base Comum Curricular. Esse breve histórico do percurso das políticas e diretrizes curriculares demonstram como o trajeto da base foi se constituindo até a mesma ser formalizada e aprovada em dezembro de 2017.

Assim, dentre as motivações para esta pesquisa está em um primeiro momento, a necessidade de sistematizarmos esses discursos contrários e a favor da Base, buscando entender a arena política em torno da qual esses discursos foram elaborados. Dessa forma esta pesquisa tomou como referência de análise os estudos desenvolvidos por Ball e Bowe (1992), esses autores ao introduzem a noção do ciclo contínuo de políticas, constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso, esses aportes teóricos contribuirão para que possamos compreender como esses discursos foram se constituindo, quais seus atores e processos de construção. Em um segundo momento, a partir da teoria de Bernstein (1996) sobre os processos de recontextualização investigaremos como os professores que estão nas escolas compreendem esses princípios e elaboram seus discursos em torno do que é a Base e suas implicações pedagógicas no cotidiano da escola e da sala de aula.

Desse modo, as questões que movem esta pesquisa são: quais os fundamentos pedagógicos da BNCC? Como os professores da rede pública de Natal-RN compreendem a Base Nacional Comum Curricular e seus possíveis desdobramentos para a organização do trabalho pedagógico no cotidiano da escola e da sala de aula? Essas questões possibilitam estabelecer como objetivo geral: analisar os fundamentos e princípios da Base Curricular Comum Nacional, estabelecendo relações com o entendimento dos docentes acerca desses princípios e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico no cotidiano da escola e da sala de aula. E como objetivos específicos: identificar no texto da BNCC os sentidos atribuídos ao currículo e base comum de currículo; analisar como os sujeitos educativos, gestores e professores compreendem o que é currículo e a Base Comum Curricular e seus desdobramentos pedagógicos no cotidiano escolar; estabelecer relações entre o discurso dos textos da política oficial e o discurso produzido no contexto das práticas pelos sujeitos

educativos, estabelecendo aproximações e distanciamentos entre os sentidos produzidos pelo discurso oficial e o discurso dos sujeitos da escola.

Pretendemos com essa pesquisa qualificar o debate sobre a BNCC nos diversos momentos formativos com os professores da rede pública e os discentes da graduação, com a produção de conhecimento sobre currículo e políticas curriculares, colaborando assim com os conhecimentos produzidos no grupo de pesquisa “Currículo saberes e práticas educativas”, especialmente para a linha de pesquisa “currículo, ensino-aprendizagem e práticas educativas”.

## ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, pois realizaremos no campo da discussão das Políticas e Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, análise interpretativa dos discursos produzido no âmbito da política oficial e do contexto das práticas dos sujeitos educativos responsáveis pela implementação de tais políticas. Nesse sentido, esta pesquisa se desenvolverá mediante os seguintes momentos e movimentos de construção e análise de dados: pesquisa documental, onde realizaremos levantamento, leitura e análise dos textos oficiais responsáveis pela divulgação, orientação e implementação da Base Nacional Comum Curricular; pesquisa bibliográfica: através da qual realizaremos levantamento, leitura e análise das categorias teóricas presente no estudo, bem como do referencial teórico-metodológico que fundamentará as análises; pesquisa de Campo: aplicação de questionários a professores da rede pública de escolas do ensino fundamental, que colaboram nos estágios supervisionados do cursos de Pedagogia da UERN e UFRN; análise descritiva e interpretativa dos dados de acordo com as categorias que emergem dos textos dos documentos e dos textos/discursos produzidos pelos sujeitos dos contextos educativos. Para a produção e registro dos discursos dos sujeitos educativos nos utilizaremos da observação dos contextos escolares, para registros utilizamos notas em caderno de campo.

Para a análise dos dados trabalharemos com o referencial do ciclo de políticas com base em Stephen J. Ball e colaboradores. Nos estudos desenvolvidos por Ball e Bowe (1992) eles introduzem a noção do ciclo contínuo de políticas, constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. (MAINARDES, 2006 e 2007).

Com a continuidade desses estudos, os referidos autores rompem com essa formulação inicial e delineiam o ciclo considerando: o contexto de influencia; o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

Para Mainardes (2006 e 2007) as principais contribuições dessa abordagem para a análise das políticas curriculares se dá pelo suporte de sua estrutura conceitual, a qual pode subsidiar análise dessas políticas nos contextos educativos, de forma que podemos estabelecer relações macro e micro, interpretar os discursos presentes nesses políticas e seus impactos no cotidiano escolar.

A teoria de Bernstein (1996) possibilita entender que a constituição do discurso pedagógico ocorre com base em regras específicas, denominadas por ele como regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação. As *regras distributivas* são aquelas pelas quais o dispositivo pedagógico controla a relação entre poder, conhecimento, formas de consciência e prática no nível da produção do conhecimento. Elas marcam e distribuem quem pode transmitir o quê, a quem e sob que condições, e assim tentam estabelecer limites interiores e exteriores ao discurso legítimo.

No que se refere às *regras recontextualizadoras*, o referido autor entende que o discurso pedagógico pode ser definido como as regras para embutir e relacionar dois discursos e, nesse processo de relação, o discurso da competência, instrucional, é embutido no discurso regulativo, de ordem social. O princípio recontextualizador do discurso pedagógico age de forma seletiva,

apropriando, refocalizando e relacionando outros discursos a partir de sua própria ordem, tornando-os um outro discurso.

O princípio de recontextualização cria os campos recontextualizadores. Daí existir de acordo com Bernstein o campo de recontextualização oficial, criado e dominado pelo Estado e seus agentes e o campo da recontextualização pedagógica, constituído pelos educadores, departamentos de educação nas universidades, pelos periódicos especializados e pelas fundações de pesquisa. Ao fazer outras considerações sobre o campo recontextualizador, o mesmo autor afirma que esse campo pode produzir subcampos especializados relativos a níveis do sistema educacional, a currículos, a grupos de alunos, que podem determinar a recontextualização independentemente do Estado. (NASCIMENTO, 2005).

Assim com base nessa abordagem teórica realizaremos análise interpretativa dos discursos produzidos tanto nos textos dos documentos oficiais, como dos discursos produzidos pelos sujeitos educativos no contexto das práticas curriculares das escolas campo da pesquisa, no que envolve ao entendimento de conceitos e construção de suas propostas pedagógicas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico faremos a discussão de dois aspectos analisados até o momento na pesquisa. O primeiro, em relação aos discursos sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimentos e seus desdobramentos nas políticas curriculares. No segundo aspecto, daremos ênfase aos processos de recontextualizados dos objetivos de aprendizagem colocados pela Base, a partir de trabalho teórico-prático desenvolvido no Componente Atividade Especial Coletiva de Estágio Supervisionado, componente ministrado no semestre 2019.1, quando ainda éramos docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Na análise dos direitos de aprendizagem constatamos que esse discurso vem sendo construído desde a Constituição de 1988, na qual a educação tem sido descrita como direito público subjetivo. Nessa perspectiva, esse discurso encontra ressonância em uma série de políticas elaboradas a partir dos anos 1990, para orientar a visão de educação para a cidadania, na perspectiva da construção de uma sociedade compostas por sujeitos de direitos.

Para exemplificarmos a ênfase nessa política destacamos as análises de Macedo (2015) sobre como os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento foram elaborados enquanto discurso e, posteriormente, constituíram fundamentos políticos do Plano Nacional de Educação e da BNCC. Nesse sentido, uma das colocações mais importantes da referida autora é que “A formulação ‘direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento’ que se hegemonizou no PNE e que norteia a BNC não é simples de ser operacionalizada e essa dificuldade é visível ao longo do documento elaborado pelo MEC” (MACEDO, 2015, p. 895).

Ao tecer inúmeras críticas sobre a abordagem desses termos nos documentos citados acima, Macedo (2015) aprofunda esse debate e, a partir da contribuição de autores como Cury (2002; 2008), deixa claro que esse discurso se constituiu na esfera da discussão da educação escolar como direito de todos e que dessa forma, por um lado, torna-se necessário que haja algo de comum e universal a todos; por outro, essa universalização coloca inúmeros desafios na sua concretização, haja vista que, nessa esteira, outras discussões se somam como o direito a igualdade e o direito à diferença. De toda forma, o que a autora destaca como resultados desse polêmico debate, é que a ideia de direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nesses documentos busca uma definição normativa desses direitos, bem como debater como o Estado brasileiro tem atuado na concretização destes direitos. Porém, a forma como são explicitados nos documentos são ainda genéricos e de difícil concretização nas práticas curriculares. Não é nosso intuito nesse texto ampliar essa discussão dado os limites do mesmo, porém queremos partir desse aspecto para compreendermos como esses direitos, que se transformaram em objetivos, competências e habilidades no texto aprovado da BNCC, podem se traduzir em

práticas concretas, percebendo-se, por conseguinte, quais são os seus limites e possibilidades nos currículos do cotidiano da escola e da sala de aula.

Assim, ao utilizarmos a abordagem do Ciclo de políticas desenvolvida por Ball e Bowe (1992), a qual é constituída por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso, pretendemos ao realizar essas análises compreender as possibilidades e limites dessa política proposta, através dos processos de leitura e interpretação dessa política em contextos de práticas. Para tanto, sugerimos aos discentes a leitura dos objetivos de aprendizagem da BNCC e a transformação desses objetivos em planos de aula. O título da atividade proposta foi “Planejando à luz da BNCC”, nessa atividade os discentes foram orientados a escolherem em uma área específica, pelo menos duas habilidades, para transformá-las em uma proposta didática de ensino e aprendizagem. Após apresentação e discussão dessa proposta, sugerimos que os discentes avaliassem criticamente como foi planejar a partir da BNCC.

Os discentes ao se posicionarem acerca de como foi planejar à luz da BNCC, demonstraram entender que a BNCC é um documento normativo e que ao ser utilizado como norteador dos currículos coloca vários desafios para a prática docente, dentre os desafios destacados se dá pela falta de clareza dos objetivos para transformá-los em conteúdos de ensino. Destacamos a seguir, alguns excertos dessa análise feita pelos discentes, que vão desde uma análise mais geral do documento às questões práticas do planejar.

**Excerto 01:** O caráter político da educação está sendo podado por diferentes documentos normativos e avaliações [...] se constituindo como principal desafio para o professor (a) que almeja realizar uma educação de qualidade, com a articulação do ensino e demais áreas do conhecimento [...]. A Base Nacional Comum Curricular é um exemplo desse documento normativo [...]. (Discentes/Estágio Supervisionado/UFRN/2019.1).

**Excerto 02:** Com um tratamento muito amplo para as diversas temáticas a serem abordadas, a BNCC deixa a desejar de certa forma em não dar direcionamentos mais palpáveis, no entanto, diante do viés político e social na qual essa base foi pensada, acaba que isso abre ao educador certas brechas para encaixar seu planejamento. (Discentes/Estágio Supervisionado/UFRN/2019.1).

**Excerto 03:** Outro ponto a ser notado, são os objetos o conhecimento, os quais se aproximam do que antes seriam os objetivos a serem alcançados, no entanto, acabam por deixarem ainda muito solto o que de fato os sujeitos irão compreender com aquela proposta, como se não estivessem ainda bem lapidadas as reais intenções a serem desenvolvidas. (Discentes/Estágio Supervisionado/UFRN/2019.1).

No primeiro excerto os discentes avaliam um aspecto macro da política curricular que se refere ao seu caráter prescritivo, expressando-a enquanto como uma política que limita a ação docente, por seu caráter normativo. Por esse aspecto, a BNCC não foge a essa realidade, o que possibilitou na discussão junto aos discentes trazer a compreensão de currículo defendida por Sacristán (2000), para quem o currículo é a expressão de vários subsistemas, o subsistema político-administrativo representado aqui pelas políticas do Ministério da Educação. E que ao serem recontextualizadas (BERNSTEIN, 1996) expressam inúmeros desafios, como bem explicitam os discentes no excerto 02, quando dizem que a BNCC traz um “tratamento muito amplo para as diversas temáticas a serem abordadas”, de forma que entendemos que a leitura e implementação dessas políticas exigem o respeito não só a realidade local, mas o entendimento das necessidades dos sujeitos educativos. De forma que se torna concreto o alerta de Macedo



(2015) acerca das dificuldades de transformar direitos e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento em práticas concretas, seja pela amplitude destes, seja ainda pela necessidade de mais debates, explicações para o seu entendimento e concretização em práticas.

Ao não esgotarmos essa análise neste texto, expressamos a necessidade da continuidade dessa pesquisa e do aprofundamento das análises desse aspecto, como forma de contribuirmos nos percursos formativos dos discentes de graduação, não só com o entendimento dessas políticas, mas com a capacidade de análise e de crítica deles, pois entendemos que uma política curricular, mesmo sendo de caráter normativo como a BNCC, é indispensável que os professores alunos em formação adquiram capacidade de leitura crítica desses documentos, para que exerçam suas práticas de forma autônoma e emancipatória.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos o currículo enquanto campo de disputas e expressão de um projeto político e cultural, a construção de propostas curriculares evidenciam posições divergentes e, ao mesmo tempo, representam um projeto educativo, político e cultural para uma determinada sociedade.

A Base incorpora o discurso da educação como direito público subjetivo, cujo fundamento original encontra na Constituição Federal de 1988. Dessa forma, os direitos de aprendizagem constituem assim desdobramentos de discursos construídos pela política educacional expressas nos seguintes dispositivos legais: Constituição Federal de 1988; LDB 9394/96; Conferências Nacionais de Educação; Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em processos de recontextualização, a transformação dos direitos e objetivos de aprendizagem em práticas concretas apresentam desafios pedagógicos para a organização do trabalho pedagógico, conforme apontam os discursos dos graduandos de Pedagogia da UFRN, na disciplina Estágio Supervisionado II, em exercícios de transformação dos objetivos em planos de ensino.

Por fim entendemos que o viés político expresso por essas políticas normatizadoras como é o caso da Base Nacional Comum Curricular tanto pode abrir brechas para processos recontextualizadores com base nos saberes e na realidade de cada educando, como pode fortalecer mecanismos de controle e homogeneização dos currículos.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v.24, n.2, p.97-115, 1992.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis; Vozes, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**. V. 36. N. 133, p. 891-908, out-dez 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso em 10/05/2014.

\_\_\_\_\_. MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

NASCIMENTO, Débora Maria. Projeto de Pesquisa - A base nacional comum curricular: sentidos políticos e implicações pedagógicas. UFRN, 2018.

SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre; Artmed, 2000.

## **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: pontos e contrapontos de uma análise crítica**

Laís Rodrigues Alves<sup>1</sup>  
Débora Maria do Nascimento<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo analisa os discursos que permearam o processo de construção e homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, cujos dados foram construídos pela pesquisa intitulada “A base Nacional Comum Curricular: sentidos políticos e implicações pedagógicas” (NASCIMENTO, 2018). Busca-se a partir do presente estudo analisar os fundamentos políticos e pedagógicos da BNCC, assim como compreender o conceito de currículo que permeia esse documento, realizando ainda uma discussão em torno das análises dos leitores críticos que trazem as suas visões a respeito da BNCC. Para a realização dessa investigação utilizou-se da pesquisa documental e bibliográfica. Na pesquisa documental foi realizada a leitura e análise dos textos oficiais, tendo como principal documento a própria BNCC. Na pesquisa bibliográfica baseou-se nos estudos de Alves (2014), Macedo (2015) Pereira e Oliveira (2014), Sacristán (2000), Pacheco (2001). Através dos estudos realizados e partindo do entendimento de que o currículo representa um campo de disputas e interesses, foi possível compreender o conceito de currículo presente na Base Nacional Comum Curricular enquanto um dispositivo/instrumento normativo, estando muito mais relacionado com a perspectiva de um plano a ser cumprido, ou seja, como algo preestabelecido, e que os processos de sua implementação colocam desafios para outros campos como o da formação docente. Pelas leituras críticas, compreendeu-se ainda, a Base enquanto um instrumento que traduz um caráter homogeneizador, através do qual se pretende ter um tipo de controle sociocultural e político perante o conhecimento e os sujeitos que fazem parte do âmbito educacional.

**Palavras-chave:** Currículo. Base Nacional Comum Curricular. Fundamentos políticos e pedagógicos.

### **INTRODUÇÃO**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é um tema bastante discutido atualmente no âmbito educacional, por ser um documento extremamente relevante para o contexto da educação brasileira, pois será referência para a elaboração de currículos da educação básica de todo o país, tanto das escolas públicas como nas privadas. Assim a Base pode ser entendida como [...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...] (BRASIL, 2017). Dessa forma, sua implementação se configura enquanto um dos principais desafios no contexto educacional do país.

De acordo com Macedo (2015), não é recente a discussão em torno da necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil. Até chegar as primeiras discussões efetivas para a sua construção em 2014, o documento já havia sido citado enquanto uma necessidade em outros documentos. A autora se baseia em uma linha de tempo produzida pelo Ministério da Educação (MEC), na qual são citados em ordem cronológica os documentos que trazem a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular. O primeiro documento citado é a constituição Federal de 1998, respectivamente seguido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) de

1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (MACEDO, 2015).

Diante disso, em 2014 tiveram início as primeiras discussões sobre a BNCC, o MEC disponibilizou através de um portal para a apresentação ao público o processo de elaboração do documento. O que demonstrou um diferencial na sua elaboração, uma vez que foram realizadas discussões não só em meio eletrônico, mas de forma presencial da sociedade através de debates em seminários regionais e estaduais e nacionais (CANDIDO; GENTILINI, 2017). Cabe ressaltar que a versão preliminar foi disponibilizada pelo MEC em 16 de setembro de 2015.

Assim, a BNCC passou por um processo de construção, no qual envolveu diversos atores sociais, entre os quais estavam representantes das secretarias de educação da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), membros de Universidades, escolas, movimentos sociais, grupos econômicos e associações científicas do país (SILVA; NETO; VICENTE, 2019). Após intensos e acirrados debates a BNCC foi homologada e publicada em sua terceira versão através da Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017.

Cabe destacar, que a Base recebeu diversas críticas, entre elas podemos destacar o posicionamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no qual através de nota divulgada após a homologação da terceira versão da Base, aponta uma série de críticas sobre a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular, e entre os elementos questionados estão a metodologia de elaboração do documento que “privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas”(ANPED,2017).

Assim, tendo em vista todas as implicações no contexto educacional que a Base Nacional Comum Curricular traz consigo, desde o início das suas primeiras discussões, sendo estas em torno de sua necessidade, construção, homologação e implementação, a presente investigação tem a sua relevância demonstrada.

Dessa forma, após uma síntese dos marcos legais que já evidenciavam a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, o presente artigo analisa os discursos que permearam o processo de construção e homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, cujos dados foram construídos pela pesquisa intitulada “A Base Nacional Comum Curricular: sentidos políticos e implicações pedagógicas” (NASCIMENTO, 2018). Busca-se a partir do presente estudo analisar os fundamentos políticos e pedagógicos da BNCC, assim como compreender o conceito de currículo que permeia esse documento, realizando ainda uma discussão em torno das análises dos leitores críticos que trazem as suas visões a respeito da BNCC.

Para a realização dessa investigação utilizou-se da pesquisa documental e bibliográfica. Na pesquisa documental foi realizada a leitura e análise dos textos oficiais, tendo como principal documento a própria BNCC. Na pesquisa bibliográfica baseou-se nos estudos de Alves (2014), Macedo (2015) Pereira e Oliveira (2014), Sacristán (2000), Pacheco (2001).

Diante do exposto, compreendemos que o currículo representa um campo de disputas de interesses, e dessa forma, o entendimento do currículo serve enquanto um parâmetro de análise crítica, da qual necessitamos para contribuir com o debate sobre a BNCC, compreendendo assim a sua perspectiva para que possamos perceber as possibilidades e dificuldades da sua implementação na prática pedagógica.

Para tanto, as discussões desenvolvidas neste texto estão sistematizadas além dessa introdução em mais três sessões. Na segunda discutem-se aspectos conceituais em torno do conceito de currículo e os pressupostos que fundamentam a concepção de currículo na BNCC. Na terceira sessão, discutem-se os princípios fundamentais da BNCC. Na quarta sessão, debatem-se através de argumentos dos leitores críticos a necessidade da Base. Por fim, são realizadas considerações sobre o debate.

### **O CURRÍCULO: aspectos conceituais e pressupostos para leitura crítica**

Nesta sessão discutiremos o entendimento de currículo, para tanto tomaremos como referência os estudos de Sacristán (2000), Pacheco (2001) Lopes e Macedo (2011). A análise desse conceito torna-se importante como referência de análise do conceito de currículo que permeia a BNCC. Dessa forma, compreendemos que o entendimento de currículo pode ajudar a entender o que é a Base enquanto uma política curricular que expressa uma compreensão do que é currículo.

O termo currículo tem sido utilizado por diferentes sujeitos e com uma diversidade de significados. Esse campo de investigação acadêmica ganhou significância ao passo que ocasionou diversos embates em torno da sua conceituação. Isso se deve, principalmente pelo fato do conceito ser polissêmico. Segundo Pacheco (2001, pg. 15) currículo quer dizer “caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos”. Devido a sua estrutura e proporção, o currículo enfrenta obstáculos ao passar por tentativas de definição, e assim não existe um consenso em torno do seu significado.

Assim, diante da divergência em torno da variabilidade do termo currículo, apresentam-se duas vertentes em torno da definição de currículo, sendo segundo Pacheco (2001, pg. 16) “uma formal, como um plano previamente planejado a partir de fins e finalidades; outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano”. Dessa forma, entendemos currículo, não apenas em seu sentido formal, enquanto um agrupamento de conteúdos a serem ensinados através de um ato pedagógico, mas também como a união de experimentações educativas, que não possuem uma estrutura preestabelecida.

No entanto, apesar das divergências existentes, sendo estas necessárias para que o campo do currículo avance, Pacheco (2001) remete-se a Tanner e Tanner (1987), que compreendem que o currículo está permeado por “[...] um propósito educativo planejado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência à conteúdos e actividades; de um contexto específico- o da escola ou organização formativa”, ou seja, são diversas dimensões que contemplam o currículo, mas em todas elas estão presentes ideias como: os conteúdos a serem ensinados através de um plano com certos objetivos, o processo de ensino-aprendizagem pelos discentes através de atividades, assim como também o contexto da instituição onde ocorrerá a sua efetivação.

Diante de tantos aspectos que permeiam a conceituação do que seja o currículo, e que nesse campo não exista um consenso em torno de uma única definição, o que é algo extremamente positivo, uma vez que torna as discussões ainda mais intensas, torna-se importante frisar que todos que procuram esse entendimento necessitam estabelecer relação entre ele e a sociedade e as suas concepções. Compreendendo o currículo enquanto um elemento que não se constitui como neutro, e sim como uma construção social dotada de intencionalidades e interesses políticos e ideológicos daqueles que produzem (PACHECO, 2001).

Assim Pacheco 2001, conclui:

[...] o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino e aprendizagem. [...] é uma pratica pedagógica que resulta da interacção e confluências de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Assim, compreendemos a execução do currículo enquanto uma prática complexa, dotada de diversos aspectos, na qual estão contidas todas as ações que se destinam as condutas pedagógicas que permeiam o processo de ensino aprendizagem.

Para Sacristán (2000), o campo do currículo é bastante vasto e diversificado justamente por se tratar de um conceito que contempla tantas perspectivas das mais variadas formas. O autor traz em seus estudos conceitos de currículo de acordo com alguns teóricos, a saber: Grundy (1987); Rule (1973); Schubert (1986); e a partir desses conceitos elabora cinco âmbitos diferenciados para a partir deles analisar o currículo.

Assim, de acordo com Sacristán (2000), podemos analisar o currículo considerando esses diferentes âmbitos, conforme a sua função social, que dependerá do contexto no qual estará inserido, enquanto um plano educativo, com seus diferentes aspectos, como um projeto com um determinado formato, enquanto campo prático e suas possibilidades e ainda em relação as atividades de pesquisas relacionadas sobre todos os seus temas. E assim, como sugere Sacristán (2001, pg. 15) “ É difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota[...]”.

Tendo em vista os diferentes sentidos para o currículo, podemos constatar que o termo apesar de não ter consenso sobre a sua definição, uma vez que a ele são atribuídos diversos elementos, funções e significações, possui algumas características semelhantes, englobando assim tanto um percurso que deve ser seguido como as práticas resultantes da sua execução. Após esse entendimento, necessitamos compreender de forma introdutória no contexto brasileiro, como as discussões em torno do currículo ocorreram ao longo do tempo, para que então possamos adentrar na temática da Base Nacional Comum Curricular e assim compreender qual o conceito de currículo permeia a BNCC.

No Brasil, o campo das discussões de currículo remonta ao início dos anos 1990, assim como em outros países, a discussão tem seu começo em decorrência das reformas neoliberais que estavam ocorrendo no mundo, que resultaram em impactos através dos documentos curriculares produzidos nesse contexto. No caso do Brasil, através da publicação dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, que ocorreram durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (LOPES; MACEDO, 2011). Assim, ocorre cada vez mais o destaque para o estabelecimento de currículos comuns, estabelecendo-se também parâmetros de avaliação nacional.

Assim, nesse contexto de políticas curriculares, atualmente no Brasil temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se apresenta enquanto um instrumento normativo, que visa estabelecer um mesmo conjunto de conhecimentos, competências, para os estudantes, sejam de escolas públicas ou privadas, o documento servirá de referência e orientação obrigatória para a elaboração e adequação de currículos da educação básica de todo o país (BRASIL, 2017).

Diante do exposto, compreendemos a base enquanto uma forte expressão de um currículo único, mesmo que de acordo com o documento se tenha a ideia de que haverá espaço nas construções de currículos por todo o país para as realidades, especificidades e particularidades locais, a ideia de Base se apresenta como uma centralização curricular, que para Macedo e Frangella (2016, pg.15), ao discutirem sobre bases nacionais, indicam que pesquisas “tem salientado que as intervenções via centralização curricular não dão bons resultados”. Assim, nessa perspectiva, a Base vem reforçar o movimento de centralização e prescrição curricular no Brasil, como ocorre também em outros países.

O currículo nas discussões contemporâneas se apresenta enquanto um projeto cultural, concordando com Lopes e Macedo (2011, pg.203), “O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural”. E dessa forma, enquanto projeto e políticas de currículo, a BNCC tem como objetivo e consequência uma homogeneização dos conhecimentos, que consequentemente atende a determinados interesses, uma vez que o campo do currículo é permeado por disputas de diferentes grupos. É com base nesse entendimento que refletiremos no item a seguir sobre o entendimento de currículo que permeia a BNCC.

### **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: princípios fundamentais**

A Base Nacional Comum Curricular tem caráter normativo e tem por objetivo definir um conjunto de “aprendizagens essenciais”, que devem ser desenvolvidas por todos os alunos da educação básica, para que assim possam ter garantidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, atendendo assim as determinações do Plano Nacional de Educação (PNE), e orientando-se por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) através dos princípios éticos, estéticos e políticos. Assim, através das aprendizagens essenciais, devem ser desenvolvidas dez competências gerais, resultando na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2017).

Diante disso, se faz necessário entendermos o significado de competência, uma vez que a mesma se configura enquanto um dos fundamentos pedagógicos da Base. Assim, 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).

Segundo Marsiglia (2017, p. 109), uma das críticas que a base recebeu durante o processo de construção foi em relação a falta de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos e predominância de procedimentos, métodos, competências e habilidades que deveriam moldar os sujeitos aos interesses do grande capital, o que consequentemente expressa “a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento”. Assim, fica exposto que o conhecimento é utilizado para adequar os “indivíduos aos interesses da classe empresarial”. A opção pelas competências se traduz em um projeto político cultural no qual evidencia a responsabilidade do sujeito pelo seu próprio desenvolvimento, o que caminha no sentido contrário de uma educação de direitos como defendido nas políticas anteriores DCN e PNE.

A luz da pedagogia histórico-crítica entende-se que a concepção de currículo presente na formulação da Base trata-se de uma concepção burguesa uma vez que “se expressa de forma explícita na definição de quais conteúdos, objetivos e finalidades educacionais estarão presentes nos currículos escolares” e nesse caso “uma concepção

curricular que defende que o principal objetivo da educação escolar é propiciar à classe trabalhadora o domínio dos conhecimentos clássicos” (MARSIGLIA, 2017, p. 108).

A Base ressalta que tanto no Brasil como em outros países a construção dos currículos a partir das últimas décadas do século XX tem sido pautado no desenvolvimento de competências, sendo este o conceito que é utilizado na Base e em avaliações internacionais, e dessa forma a Base estaria alinhada a essas avaliações, indicando assim o que os alunos devem saber e de que forma precisam mobilizar esses conhecimentos para a solução de processos da vida cotidiana (BRASIL, 2017).

Ao investigar sobre a formulação da Base Nacional Comum Curricular Marsiglia (et. Al 2017) realizaram uma análise das suas duas últimas versões e as modificações que se fizeram presentes no documento após as mudanças na representação dos cargos no Ministério da Educação após a saída em 2016 de Dilma Rousseff e entrada de Michel Temer na Presidência da República, chegando à conclusão que com as mudanças “Tratou-se fundamentalmente de readequar o documento aos interesses dos representantes da classe empresarial presentes na ONG “Movimento pela Base Nacional Comum”, dessa forma, os pesquisadores entendem que durante todo processo de construção da Base, prevaleceram as vozes daqueles que possuíam interesses nas mudanças curriculares que estavam em curso no país, sendo estes “representantes dos aparelhos privados da hegemonia da classe empresarial” (MARSIGLIA et. Al, 2017, p. 115).

Dessa forma, questionamos qual seria o interesse desses grupos na Base? A qual projeto político cultural esses grupos visam fortalecer? Se o grupo citado realizou as últimas mudanças na Base adequando assim o projeto aos ideais neoliberais, não se comprometendo assim com o discurso da diversidade, na medida que deixa esse tema de fora, incorporando outros que estavam ausentes como o ensino religioso, não estaria assim comprometido com um projeto político específico. Esses questionamentos, certamente poderão ser investigados em estudos posteriores.

Um dos fundamentos pedagógicos da Base é a educação integral, sendo esta entendida na Base como a educação capaz de formar e desenvolver o ser humano de forma completa, não apenas em uma perspectiva cognitiva, mas também em sua dimensão afetiva. Nessa perspectiva, a educação integral possibilita aos sujeitos o desenvolvimento global diante das singularidades e diversidades presentes no contexto escolar. Ainda nesse entendimento pretende-se, a educação integral adotada aqui não se limita a jornada escolar, e sim a processos formativos que alinham as aprendizagens dos educandos com as suas necessidades e interesses, para que os mesmos possam solucionar questões da sociedade atual (BRASIL, 2017).

O próprio documento da base nacional comum curricular traz consigo algumas justificativas para a sua necessidade, e para reforçar essa necessidade um dos argumentos utilizados é de que se faz necessário superar uma fragmentação das políticas educacionais e conseqüentemente fortalecer o regime de colaboração entre as esferas governamentais para que a Base “seja balizadora da qualidade da educação”. (BRASIL, 2017).

Diante disso, compreendemos que o discurso presente na Base vincula a igualdade em relação ao que aprender e a melhoria da qualidade da educação a necessidade de implementação de uma Base curricular comum, e conseqüentemente ao currículo único, ou seja, uma centralização curricular enquanto a alternativa para o alcance dessa tão pretendida qualidade, o que ao nosso olhar, se configura enquanto um equívoco, uma vez que entendemos que essa melhoria perpassa por muitos aspectos, os quais constituem a complexidade da questão.



## HÁ NECESSIDADE DE UMA BASE COMUM NACIONAL?

A partir do entendimento de currículo, discutiremos a seguir em torno de alguns pontos considerados importantes demonstrados no próprio documento da Base, fazendo uma análise a partir dos leitores críticos. Sendo assim, debateremos a partir das principais críticas produzidas por pesquisadores brasileiros da área de currículo.

Ao estudar documentos curriculares brasileiros, Macedo (2016), evidencia o movimento em torno de uma demanda pela produção de uma Base Nacional Comum Curricular, tomando como partida o Plano Nacional de Educação, ainda que essa discussão não tenha se iniciado com o mesmo. Nas discussões em torno do PNE, se fez presente um embate em decorrência da troca do termo “expectativas de aprendizagem” por “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, o que de certo modo indica uma vinculação a questões de avaliação e fluxo escolar. Assim, ao se remeter essa questão Macedo (2015, p.894) afirma “O desejo de controle que produz a compreensão normativa de currículo favorece uma articulação para além da oposição entre público e privado, que teria trocado expectativas por direitos”. A troca do termo expectativas por direitos, caracteriza o maior compromisso para cumprir o que preconiza a constituição e os princípios da LDB e PNE.

A discussão em torno de uma Base Nacional Comum curricular no Brasil, traz consigo o discurso de falta de qualidade na educação, o que justificaria tal política educacional? Esse movimento de controle através do currículo, a centralização curricular, não ocorre apenas no Brasil, mas em vários países, e conseqüentemente embasam os discursos daqueles que tem na centralização uma possibilidade de melhoria na qualidade da educação. Esses discursos têm como base as políticas neoliberais, na década de 1990, onde os mecanismos de avaliação e suas modificações se justificavam através do pressuposto do baixo nível da educação e formação docente (MACEDO; FRANGELLA, 2016).

Assim, é possível perceber um discurso que vincula a qualidade da educação ao currículo e, conseqüentemente, uma centralização curricular através de uma Base Nacional Comum, que assume caráter normativo, portanto prescritivo. E dessa forma, para atender os propósitos da referida Base, que ocorreria conseqüentemente através da implementação de um currículo comum, visando alcançar a qualidade da educação, estaria estampado um caráter homogeneizador. Mas, a pretendida qualidade não depende apenas da implementação de uma Base Curricular Comum, uma vez que a concretização de algo tão complexo perpassa uma série de outras ações e questões, é não se trata de uma situação com soluções fáceis, prontas. (MACEDO, 2015).

Macedo (2015) traz a luz um outro elemento importante na discussão em torno da Base, o fato da mesma tratar-se de uma estratégia do PNE, e não uma das metas. É necessário frisar que apesar de quatro das vinte metas para a melhoria da qualidade da educação citarem como estratégia a elaboração de Bases Nacionais para o ensino fundamental e médio, e já que existem outras estratégias que podem ser consideradas mais oportunas, as mesmas devem ganhar predominância para que assim se atinjam as metas, que nesse caso seria a aspiração do legislador (MACEDO, 2015).

Macedo (2015), ao discutir a relação entre direitos e objetivos de aprendizagem, entende que não se faz presente uma relação direta entre os termos, ou seja, uma relação causa e consequência, uma vez que os objetivos não derivam dos direitos, relação que a Base tenta imprimir. Dessa forma, compreende-se que essa tentativa de vinculação demonstra as junções que se fizeram presentes no processo de persuasão em torno da necessidade de uma Base Comum Nacional que, enquanto política curricular política

oficial, não explicita como esses direitos se concretizarão na prática e, mais que isso, quais garantias e investimentos serão garantidos para que ações concretas sejam efetivadas.

Macedo (2015), destaca que principalmente no meio acadêmico a proposta da base teve opiniões contrárias a mesma, destacando que essas posições, são resultado de uma construção de conhecimento sobre teorização do currículo através de estudos dos últimos 50 anos. Salienta ainda, o fato de que a construção de reflexões em torno do campo de currículo não se fez presente no documento.

No que tange à discussão sobre quais conhecimentos devem ser ensinados, enquanto uma das questões centrais do campo de pesquisa de currículo, salientando que se trata de um debate sempre inacabado, é por isso mesmo que a discussão em torno de uma Base Comum Curricular se configura enquanto uma questão de extrema importância. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que diante de estudos sobre o campo de currículo, é necessário compreendermos que qualquer base comum curricular implica em uma seleção de conteúdos e ideias que respondem a determinados interesses (MACEDO; FRANGELLA, 2016). Por isso se faz necessário refletir em torno dos objetivos e conteúdos que a BNCC expressa, porque estes traduzem um projeto político de sociedade e de cultura. Por esse entendimento, a BNCC traz para a sociedade brasileira um ideal de homem e de sociedade.

Dando continuidade, para enfim pontuar algumas questões em torno da necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular se faz necessário entendermos os principais aspectos elencados por pesquisadores da área de currículo sobre elementos que dão sustentação a esse discurso, e ao mesmo tempo, os pesquisadores ao investigarem esses elementos, trazem problematizações bastante pertinentes e necessárias para a compreensão desse movimento de centralização curricular.

Entre os elementos que dão suporte aos discursos/documentos curriculares que veem na Base uma solução para a educação brasileira, podemos citar a qualidade da educação. Para Matheus e Lopes (2014), ao investigarem o discurso da política de currículo no Brasil para Educação Básica, entre o período de 2003-2012, durante o governo do partido dos trabalhadores PT, através de 57 documentos produzidos pelo Ministério da Educação, nos trazem reflexões em relação a uma continuidade durante esse período de um projeto de centralidade curricular iniciada e bastante criticada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa continuidade não só se apresenta como se faz necessário salientar que esse projeto não recebe durante esse novo período, a mesma intensidade de críticas assim como na década de 1990.

Nessa perspectiva, os pesquisadores procuram elucidar questões relacionadas ao sentido de qualidade da educação. Podemos considerar de acordo com Matheus e Lopes (2014), que as propostas curriculares que vem sendo implantadas no Brasil possuem tanto características de uma perspectiva crítica como de uma perspectiva instrumental de currículo, no que diz respeito a ao elemento qualidade.

Por último, ainda compreendemos que um processo de universalização de um modelo curricular tem caráter homogeneizador, controlador, através do qual se pretende ter um tipo de controle social perante todos os sujeitos que fazem parte do âmbito educacional, uma vez que o currículo representa um campo de disputas de interesses, e no momento de sua construção, atenderá as demandas de um determinado grupo.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE O DEBATE**

A Base Nacional Comum Curricular homologada em 2017, sem dúvida se apresenta atualmente enquanto um dos grandes desafios para a educação brasileira, no sentido de como se deu o processo de construção e todos embates travados, bem como devido ao seu caráter normativo, o que a difere de outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que, esses últimos se apresentam enquanto orientações e parâmetros, e não com essa obrigatoriedade que a BNCC traduz.

Ao nos debruçarmos sobre a BNCC e partindo do entendimento de que o currículo representa um campo de disputas e interesses, foi possível compreender o conceito de currículo presente na Base Nacional Comum Curricular enquanto um dispositivo/instrumento normativo, estando muito mais relacionado com a perspectiva de um plano a ser cumprido, ou seja, como algo preestabelecido, e que os processos de sua implementação colocam desafios para outros campos como o da formação docente. Pelas leituras críticas, compreendeu-se ainda, a BNCC enquanto um instrumento que traduz um caráter homogeneizador, através do qual se pretende ter um tipo de controle sociocultural e político perante o conhecimento e os sujeitos que fazem parte do âmbito educacional.

Ao estudarmos sobre o processo de produção de políticas curriculares no Brasil, compreendemos que o mesmo segue uma tendência de centralização curricular, sendo resultado de um movimento global do neoliberalismo. Nesse sentido, a BNCC se configura enquanto uma forte expressão de um currículo único, ou seja, uma centralização curricular, que ao ser analisada por pesquisadores da área do currículo indicam que não são obtidos os resultados esperados, especialmente o da melhoria da qualidade da educação, pois essa qualidade depende de um conjunto de fatores tais como financiamento da educação e o fortalecimento e formação docente.

Ao longo do seu processo de construção a BNCC recebeu diversas críticas, entre as principais podemos destacar inicialmente a sua real necessidade, uma vez que é defendida por quem acredita que a mesma irá de uma vez por todas trazer a igualdade em relação ao que é ensinado em todo o país, ou seja, todos terão os mesmos direitos, sendo que atrelar a melhoria da qualidade da educação apenas a uma Base comum, ao currículo, nos parece um equívoco, uma vez que essa qualidade perpassa tantos outros desafios e necessidades, assim como nos indica Macedo (2015) através de suas análises sobre a BNCC e o PNE, cabe ainda ressaltar que a autora evidencia o fato de todo o conhecimento produzido no campo de currículo no Brasil não terem sido considerados no processo.

Outra lacuna presente é o fato de que na sua construção prevaleceu o entendimento de especialistas em detrimento daqueles que realmente irão desenvolver as ações, ou seja, as comunidades escolares, os docentes. Além de especialistas, outros atores sociais tiveram destaque nesse processo, os representantes da classe empresarial, através de algumas organizações privadas, o que para Marsiglia (2017) representa a prevalência dessas vozes e de seus interesses privados nas mudanças curriculares em curso no Brasil.

Diante disso, se faz necessário refletirmos cada vez mais sobre todos os desafios que a Base traz para o contexto educacional brasileiro, uma vez que a mesma já é uma realidade em termos legais, torna-se imprescindível a investigação em torno de todo o processo de implementação, assim como também todas as implicações em outros campos como o da formação docente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre a Possibilidade e a Necessidade Curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v.12,n.03, p.1464-1469, dez. 2014.ISSN 1809-3876. Disponível

em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21664>> Acesso em: 3 set. 2018.

Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Nota sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro; 2017. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota\\_da\\_anped\\_sobre\\_a\\_entrega\\_da\\_terceira\\_versao\\_da\\_base\\_nacional\\_comum\\_curricular\\_abril\\_2017.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acessado em: 10 jul. 2018.

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

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**. V. 36. N. 133, p. 891-908, out-dez 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-68, jun. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982016000200045ng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982016000200045ng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 2 abr. 2019. ? <http://dx.doi.org/10.1590/01024698153052>. ?

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Apresentação – políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 13-17, jun. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982016000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982016000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 2 abr. 2019. ? <http://dx.doi.org/10.1590/01024698032021>. ?

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Porto; Porto editora, 2001. SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre; ArtMed, 2000.

SILVA, Ieize Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernando Alves; VICENTE, Daniel Victor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. In: IV Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica – Eneseb, 3., 2015, São Leopoldo, RS. **Anais eletrônicos...** São Leopoldo: Unisinos, 2015. Disponível em: <[http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/csu.2015.51.3.10](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.10)>. Acesso em: 12 fev. 2019.

## DOCUMENTO CURRICULAR DO RN - ENSINO FUNDAMENTAL: A experiência dos redatores de matemática

José Damião Souza de Oliveira<sup>6</sup>  
Josenildo Gomes de Oliveira Souza<sup>7</sup>  
Luciana Vieira Andrade<sup>8</sup>

### RESUMO

Este resumo apresenta elementos de um relato de experiência dos professores de Matemática que atuaram como redatores do Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte (RN) para o Ensino Fundamental (EF). Tendo em vista a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do EF, em dezembro de 2017, e posterior lançamento do Guia de Implementação da BNCC, pelo Consed e Undime, ações referentes à organização das secretarias estaduais e municipais de educação, via MEC, foram sendo delineadas para se efetivar a aplicação da Base nas escolas. Dentre estas ações, destaca-se o trabalho desenvolvido a partir do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC). Embora a BNCC traga as aprendizagens essenciais esperadas dos componentes curriculares em cada ano de escolaridade, ela não define quais metodologias os docentes devem aplicar. Nesse sentido, o referido Programa estabelece como uma de suas principais frentes, a (re)elaboração dos currículos estaduais, a partir do que está posto no documento nacional. No decorrer do ano 2018, a produção do currículo aconteceu por meio de um grupo de especialistas das diversas áreas de ensino, coordenado por profissionais da Educação que representaram o Consed e a Undime, garantindo um trabalho realizado em regime de colaboração entre as redes estaduais e municipais do RN. Para articular esta elaboração e fundamentar os profissionais que se responsabilizariam por esta escrita, algumas formações foram desenvolvidas pelo MEC. Nestes momentos, redatores e coordenadores de todos os Estados da Federação tiveram a possibilidade de trocar experiências e de socializar informações sobre o andamento de seus trabalhos. Paralelo a tais formações, os documentos curriculares estaduais iam sendo elaborados. No RN, com uma versão preliminar do documento já produzida, aconteceram seminários de mobilização, direcionados aos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais e gestores municipais, a fim de orientá-los quanto à consulta pública que aconteceria em seguida de modo que estes atuariam como multiplicadores em suas escolas e/ou municípios, orientando, posteriormente, os professores a contribuírem com este trabalho. A partir daí, durante um mês, foi disponibilizada uma plataforma digital em que todos da sociedade puderam ter acesso à versão preliminar para apreciação e inserção de contribuições em todos os componentes curriculares. Finalizada a consulta pública, houve um período dedicado à categorização das contribuições e, então, a consolidação do documento curricular. Uma nova etapa de seminários aconteceu, com o intuito de apresentar uma devolutiva sobre a consulta pública. Finalizada a escrita, o documento foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação que, após análise, o aprovou possibilitando, assim, o lançamento do Documento Curricular do RN - Ensino Fundamental, em dezembro de 2018. Com este

---

<sup>6</sup> Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, IFESP/ SEEC-RN. damiaomatematica@ifesp.edu.br

<sup>7</sup> Especialista em Ensino da Matemática, SEEC-RN jnildogomes@gmail.com

<sup>8</sup> Mestra em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, SEEC-RN luvieira13@gmail.com

documento elaborado, aprovado e lançado, as etapas seguintes dizem respeito às formações específicas com os professores das redes a partir das quais será possível se delinear a implantação do que ele defende para a prática da sala de aula.

**Palavras-chave:** Currículo RN. Matemática. Elaboração. Implementação. Regime de colaboração.

## INTRODUÇÃO

Fato é que os sistemas nacionais de avaliação têm mostrado que o rendimento dos jovens da Educação Básica não é satisfatório. Com o intuito de reverter este quadro, discussões e reflexões sobre este tema têm ocupado espaço significativo na academia, nos órgãos públicos administrativos ligados à educação e na sociedade como um todo. Políticas públicas vêm sendo pensadas e efetivadas no Brasil visando melhorar o processo ensino-aprendizagem.

A exemplo disso, temos o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) que executou a (re)elaboração dos Documentos Curriculares referentes à Educação Infantil (EI) e ao Ensino Fundamental (EF) em todos os estados. Este programa foi delineado pelo Guia de Implementação da BNCC, após a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a homologação da BNCC do EF, em dezembro de 2017. Este Guia é um documento fruto do trabalho colaborativo entre representantes do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uneme) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e norteou os trabalhos dos Estados brasileiros na (re)elaboração de seus Documentos. Para este fim, secretarias estaduais e municipais de educação, em regime de colaboração, foram mobilizadas. A produção dos Documentos estaduais corresponde a uma das frentes voltadas para a efetivação da Base nas escolas, no caso tratado aqui, de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

O presente artigo aborda reflexões quanto ao processo vivenciado pelos três professores de Matemática da rede Estadual do RN, que atuaram como redatores na escrita do Documento Curricular do Ensino Fundamental. Para começar, apresentamos esta introdução, seguida de uma seção 2 em que expomos alguns elementos teóricos que fundamentaram nossa produção. No tópico 3, discorreremos a cerca dos caminhos percorridos na escrita do referido Documento. Além disso, na quarta seção comentamos as primeiras práticas de formação docente e propostas para continuidade do trabalho. Além disso, há considerações finais e as referências.

## **ALGUNS FUNDAMENTOS TEÓRICOS: concepções de currículo, de ensino por competências e habilidades, de matemática e de ensino de matemática**

Com relação aos elementos teóricos que nos fundamentaram na escrita do Documento Curricular do RN, consideramos importante apresentar as concepções de currículo, de ensino por competências e habilidades, de Matemática e de ensino de Matemática que assumimos.

Começamos por tratar de como temos concebido o currículo, cujo centro é o processo de ensino e o entendimento é de escola como sistema social e que, por essa razão, deve possibilitar aos discentes experiências educativas capazes de mostrar o quão

emancipador é o conhecimento. Concordando com Sacristán (2000, p. 9), o currículo aqui é entendido “como algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas”. É a partir dele que se pretende “refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem” (SACRISTÁN, 2000, p. 18).

Nessa perspectiva, vemos de maneira significativa o trabalho que foi desenvolvido com relação à produção do currículo Estadual, principalmente, no sentido de “recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura”, como argumenta Sacristán (2000, p. 19).

Falar de valor cultural da escola e associar esta ideia ao currículo nos remete ao pensamento de que este “supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Para atender a esta expectativa, o Documento Curricular do RN apresenta que:

O currículo é entendido como conjunto integrado e articulado de vivências e experiências que possibilitam aos estudantes mobilizar e ampliar seus saberes em torno dos objetos de conhecimento considerados relevantes para o desenvolvimento de habilidades e competências (SEEC-RN, 2018, p. 15).

Com o currículo como evento social e que, portanto, reflete escolhas sociais conscientes, como afirma Sacristán (2000), a sua efetivação na vivência escolar requer que alunos, professores, gestores, coordenadores, enfim todos que compõem a comunidade escolar, realizem um trabalho que dialogue com esta perspectiva. Isso implica a necessidade de um currículo dinâmico, contextualizado e que expresse o “momento sociocultural e a prática educativa nele inserida”, como afirma D’Ambrosio (2012, p. 81).

Ao pensar em práticas educativas, a Matemática vem como produção humana e, portanto, “possibilita à sociedade apoderar-se das ideias matemáticas construídas nos diferentes momentos e em diferentes contextos sócio-culturais” (MENDES, 2009, p. 6). Assim, propomos uma Matemática para Educação Básica do RN com um papel social e cultural na formação do estudante, como elemento da sociedade contemporânea, ideia esta presente no Documento Curricular estadual, a ser materializado nas salas de aula.

Nessa perspectiva, as mudanças sociais e o rápido desenvolvimento tecnológico nos apontam a necessidade de uma verdadeira (re)significação do ensino da Matemática e, então, o ensino por competências e habilidades vêm como perspectiva pedagógica promissora, conforme fala Moretto (2002, p. 18) “os rumos da educação para o momento social atual se voltam para novo foco: o desenvolvimento de competências em vários campos do saber”.

Neste sentido, entendemos competências como defendido por Perrenoud (1999, p. 7), “Capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” ou a forma eficaz de enfrentar situações análogas, de modo a articular a consciência e recursos cognitivos com saberes, capacidades, atitudes, informações e valores, tudo isso de maneira rápida, criativa e conexa. Dessa forma, é a articulação entre conhecimentos, valores e atitudes que irá favorecer o desenvolvimento das competências, que não são inatas em um indivíduo e sim podem ser construídas e desenvolvidas, como dizem Silva e Felicetti (2014, p. 19).

É sabido, que na área da educação, ao tratarmos do ensino por competências, estas devem ser desenvolvidas a partir de habilidades construídas, isto é, uma competência se

adquire quando o indivíduo constrói um conjunto de habilidades. A respeito disso o Documento Curricular do RN propõe para os alunos da Educação Básica:

[...] o desenvolvimento de habilidades e competências que são acionadas por eles na tomada de decisões, na resolução de problemas presentes na vida cotidiana, no mundo do trabalho e no exercício pleno da cidadania (SEEC-RN, 2018, p. 15).

A BNCC também sugere o ensino por meio de competências e habilidades e apresenta as definições

[...] 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)

Com relação às habilidades, o documento nacional entende que “[...] expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.” (BRASIL, 2017, p. 29), refere-se às aprendizagens fundamentais esperadas para cada componente curricular e ano.

Sobre isso, Moretto (2002, p.21) diz que:

[...] de maneira geral associaremos o termo habilidade ao ‘saber fazer’ algo específico. Isto significa que eles estarão sempre associados a uma ação, física ou mental, indicadora de uma capacidade adquirida. Assim, identificar, relacionar, correlacionar, aplicar, analisar, avaliar, manipular com destreza são verbos que podem indicar habilidade do sujeito em campos específicos.

Esta citação nos remete ao pensamento de que habilidade não é necessariamente algo inerente ao ser humano, mas que pode ser desenvolvido, aprimorado, para assim alcançar competências.

De acordo com Silva e Felicetti (2014), o trabalho por competências e habilidades, na Educação Básica, resulta em importantes aspectos para a vida em sociedade. Estas autoras também apontam que os sistemas nacionais de avaliação como, por exemplo, o SAEB, vislumbram o desenvolvimento de habilidades e competências.

A partir dessa ideia de contribuir com aspectos relativos à vida em sociedade, a Matemática, por possibilitar aplicações nos variados campos do conhecimento, confirma nosso entendimento de que a área é resultante da produção humana, ou seja, como ciência que não está pronta e acabada nem é composta por verdades absolutas, mas está em constante transformação. Assim, a escola deve se encarregar de propiciar aos estudantes vivências às quais seja possível o desenvolvimento de habilidades relativas ao uso e entendimento da Matemática na escola, na vida pessoal e, entre outras coisas, na vida profissional, por meio do raciocínio empenhado que se efetiva pelo exercício criativo da intuição e da imaginação. Sobre a Matemática, D’Ambrósio (2012, p. 8) diz que é “uma estratégia desenvolvida pela espécie humana, ao longo da sua história, para explicar, entender e manejar o imaginário e a realidade sensível e perceptível, bem como conviver com eles, evidentemente dentro de um contexto natural e cultural”.

Para D’Ambrosio (2012, p. 8), educação é “estratégia de estímulo ao desenvolvimento individual e coletivo gerada pelos grupos culturais, com a finalidade de



se manterem como tais, respeitando suas raízes culturais, e de avançarem na satisfação de necessidades de sobrevivência e de transcendência” e ainda “uma estratégia da sociedade para facilitar que cada indivíduo atinja o seu potencial e para estimular cada indivíduo a colaborar com outros em ações comuns na busca do bem comum” (D’AMBROSIO, 2012, p. 63). Nesta direção, incluir as variáveis históricas e sociais no trabalho educacional, possibilita-nos enxergar o ensino da Matemática como importante elemento para uma formação global do indivíduo e, portanto, é conveniente se falar em educação para a cidadania como uma forte premissa.

Isto posto, destacamos que a proposta do Documento Curricular do RN é que, desde os anos iniciais, os estudantes se deparem com atividades de “observar, analisar, estabelecer relações, perceber regularidades e buscar explicações, conjecturar, criar soluções e inventar estratégias próprias que envolvam noções, conceitos e métodos matemáticos” (SEEC-RN, 2018, p. 734).

Para a BNCC, o trabalho a ser desenvolvido na Educação Básica, deve-se pautar na articulação entre os diversos campos da Matemática, entendidos como unidades temáticas: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística. A nós, cabe informar que

[...] essa divisão em unidades temáticas serve tão somente para facilitar a compreensão dos conjuntos de habilidades e de como eles se inter-relacionam. Na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, devem ser enfatizadas as articulações das habilidades com as de outras áreas do conhecimento, entre as unidades temáticas e no interior de cada uma delas. (BRASIL, 2017, p. 273)

As articulações entre as unidades temáticas acontecem entre a Matemática e as diversas áreas do conhecimento, entre os seus diferentes objetos de conhecimento e dentro dos próprios objetos de conhecimento, sobretudo por meio de investigações e resolução de problemas.

Com vistas ao desenvolvimento dos pensamentos numérico, algébrico e geométrico e suas articulações, promovendo a perspectiva de que o conhecimento não é compartimentado, indicamos, no Documento Curricular do RN, o desenvolvimento de atividades investigativas, em que os discentes mobilizem intuição, criatividade e conhecimentos prévios em busca da exploração de situações das mais diversas, atividades estas que ajudam

[...] a trazer para a sala de aula o espírito da atividade matemática genuína, constituindo, por isso, uma poderosa metáfora educativa. O aluno é chamado a agir como um matemático, não só na formulação de questões e conjecturas e na realização de provas e refutações, mas também na apresentação de resultados e na discussão e argumentação com os seus colegas e o professor. (PONTE; BROCARD; OLIVEIRA, 2013, p. 23)

As atividades investigatórias que propomos propiciam o trabalho com competências e habilidades e podem ser fundamentadas pelo ensino por projetos, assim, colaboram com a efetivação do currículo dinâmico a que já nos referimos e possibilitam a produção da Matemática por parte dos envolvidos, o que diz respeito a raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, lindando, assim, com o letramento matemático, fundamental para a compreensão e a atuação no mundo.

## **REFLEXÕES SOBRE A ESCRITA DO DOCUMENTO CURRICULAR DO RN ENSINO FUNDAMENTAL: área de Matemática**

Esta seção apresenta reflexões do trabalho de elaboração do Documento Curricular do RN Ensino Fundamental, área de Matemática, sob o olhar dos professores da rede Estadual que atuaram como redatores.

A produção deste documento ocorreu durante o ano 2018, por um grupo de 29 especialistas da área de Educação. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) disponibilizaram profissionais que coordenaram o referido trabalho, garantindo um regime de colaboração entre as redes estadual e municipais do RN. Conforme o Guia de Implementação da BNCC, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) foi a política pública que propiciou este trabalho. Detalhadamente, a equipe responsável pela elaboração curricular, foi composta por:

- coordenadores estaduais de currículo (um da secretaria estadual, representando o Consed, um da Undime-RN);
- articulador de regime de colaboração representando a Undime-RN;
- um analista de gestão indicado pelo MEC;
- três coordenadores curriculares de etapa de ensino, sendo um para Educação Infantil, um para Anos Iniciais do EF e um para Anos Finais do EF;
- vinte e dois redatores de currículo sendo todos estes professores das redes estadual e municipais do RN.

Para a seleção dos redatores, alguns critérios foram pré-estabelecidos pelo MEC da qual destacamos a obrigatoriedade de estarem em efetivo exercício de suas funções em escolas das redes públicas e que fossem especialistas em suas respectivas áreas. Em se tratando de Matemática, trabalhamos em trio. Os três, atuantes como professores da rede estadual do RN com comprovada experiência na área e formação em nível de pós-graduação, sendo um especialista em Ensino de Matemática e dois mestres em Ensino de Ciências Naturais e Matemática.

No decorrer do citado ano, o MEC propiciou momentos de formações no intuito de articular a elaboração e fundamentar os profissionais envolvidos nesta escrita. Foram ocasiões ricas quanto à troca de experiências entre os profissionais de todos os estados da Federação e que oportunizaram também socializações em relação ao trabalho que estava sendo desenvolvido.

Entre 26 e 28 de março, houve o encontro inicial, em Brasília-DF. As diversas equipes ProBNCC articularam-se em relação à (re)elaboração dos currículos, à luz da BNCC. Foi uma reunião efetivada sob a responsabilidade do MEC em parceria com Consed e Undime e com o apoio da Universidade de Brasília (UnB) em que todas as equipes técnicas e de gestão do Estados brasileiros estiveram presentes.

Após este encontro, efetivamente, os redatores foram delineando a escrita da proposta do Documento Curricular. Para tanto, foram necessários estudos coletivos realizados pelos profissionais das áreas, reuniões entre os participantes do grupo ProBNCC bem como leituras e estudos individuais com reflexões posteriores para alinhamento das ações.

Ao sexto mês de 2018, a SEEC-RN oportunizou encontros de formação para a escrita do currículo, ocasião em que foram discutidas as diretrizes deste trabalho e realizadas socializações do que já havia sido produzido quanto à proposta curricular do RN, para propiciar reflexões e discussões acerca deste. Este evento aconteceu na Escola

do Governo e estavam presentes, além dos membros da ProBNCC-RN, representantes da educação do estado e outros professores da rede pública. Aconteceram, na ocasião, palestras e oficinas.

A essa altura, diversas reuniões para discussões já haviam acontecido entre os redatores das áreas, entre estes e os coordenadores de etapa e entre toda a equipe ProBNCC. No caso da Matemática, já havíamos disponibilizado, por meio de um servidor *on-line*, uma pasta compartilhada entre nós e alimentada a partir das produções que íamos realizando. Tal recurso digital facilitou e agilizou nossa comunicação, pois possibilitou que cada um dos integrantes do grupo tivesse rápido e fácil acesso às escritas dos demais, permitindo, assim, o acompanhamento e a revisão do que todos produziam. De fato, esta possibilidade favoreceu o desenrolar de nosso trabalho em relação à disponibilidade de tempo para encontros presenciais já que continuávamos desenvolvendo nossas atividades regulares de sala de aula.

Por todo o Brasil, paralelo às citadas formações em 2018, os documentos curriculares iam criando corpo. Para o RN, vivíamos um momento histórico, sobretudo porque o que estava sendo produzido era a primeira versão de um documento curricular nesta magnitude que representaria o nosso estado. Até então, o que havia eram portarias que estabeleciam orientações curriculares para algumas modalidades e/ou etapas de ensino. Contudo, alguns municípios já disponibilizavam seus organizadores curriculares.

Para a escrita do capítulo de Matemática, tivemos o cuidado de estudar e entender a proposta da BNCC, com o intuito de compreender os princípios norteadores deste documento normativo e estabelecer diretrizes e concepções que seriam assumidas pelos envolvidos na escrita do Documento Curricular. Assim buscamos produzir um documento que, de fato, representasse nosso estado. Além dos estudos mencionados, foi necessário fortalecer os conhecimentos sobre os procedimentos de avaliação, tendo em vista que estaríamos propondo situações para os nove anos do EF, então, realizamos discussões e reflexões sobre processos de avaliação, bem como metodologias, habilidades e exemplos de propostas de trabalho interdisciplinar para podermos introduzir situações e contemplar as diversidades regionais, assim, estabelecemos um modelo para estrutura do documento curricular que se construía.

De posse da versão preliminar do documento, a SEEC-RN realizou seminários de mobilização, direcionados aos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais e gestores municipais. Estes aconteceram em julho de 2018 e tinham o objetivo de orientar tais profissionais com relação à consulta pública que aconteceria em seguida. Nestes encontros, apresentamos a plataforma destinada à consulta e orientamos quanto a sua utilização para que coordenadores e gestores atuassem como multiplicadores em suas escolas e/ou municípios, orientando os professores a contribuírem com este trabalho.

Nesse mesmo período, os redatores realizaram versões destes seminários nas escolas onde atuavam a fim de alcançar o maior número possível de educadores e a sociedade civil, pois sabemos que a educação é dever de todos e consideramos que contribuir com a escrita do Documento Curricular do RN seria um interesse coletivo.

Com a meta de atingir todo o RN, os seminários foram realizados na capital (Natal), em Mossoró e em Caicó, municípios onde há polos da SEEC-RN. Nestes momentos, atingimos cerca de quatro mil participantes, o que mostra um efetivo interesse dos envolvidos no regime de colaboração.

Para a consulta pública que aconteceu entre 03 e 31 de agosto, foi disponibilizada, após os seminários de mobilização, uma plataforma digital cujo acesso à versão preliminar do Documento estava aberto a todos para apreciação e inserção de contribuições nos diferentes componentes curriculares.

Para análise e divulgação, a versão inicial foi depositada em plataforma *on-line* e subdivida em seções. A ideia era não ser necessário que os participantes analisassem o Documento na íntegra, assim, um(a) professor(a) do segundo ano do EF, por exemplo, que desejasse analisar e colaborar com apenas este ano de ensino poderia acessar o conteúdo específico e realizar suas contribuições, dedicando-se apenas ao ano de escolaridade de seu interesse.

Junto à escrita do Documento que continuava acontecendo, ocorriam reuniões entre os membros da equipe ProBNCC no intuito de discutir e estabelecer os critérios de análise das contribuições oriundas da consulta pública.

Ao final da consulta, a consolidação do Documento Curricular dependia ainda de ações que diziam respeito à categorização das contribuições, a partir dos critérios estabelecidos anteriormente. As contribuições foram analisadas e classificadas quanto ao aceite ou não aceite pelos redatores de cada área. Este trabalho foi realizado em salas da própria SEEC-RN, sob a orientação das coordenadoras de etapa e da analista de gestão.

Destacamos que, no caso específico da Matemática, algumas contribuições foram aceitas integralmente e outras aceitas parcialmente. Estes aceites enriqueceram consideravelmente o Documento visto que tivemos colaborações muito bem pensadas e fundamentadas e que condiziam com nossos pressupostos e com as concepções que defendemos. Além disso, contribuições que traziam características regionais foram percebidas. Feitas as devidas alterações, chegamos a uma nova versão do Documento Curricular, a qual seria enviada para apreciação do Conselho Estadual de Educação (CEE).

Em outubro de 2018, novamente nos mobilizamos para a realização de uma etapa de seminários. Dessa vez, para apresentar uma devolutiva sobre a consulta pública. Nestas ocasiões, os profissionais que efetivamente contribuíram foram convidados a participarem de modo que, a eles, foram apresentados resultados da consulta. Abordamos os critérios de análise, os municípios que mais opinaram por componente, a quantidade de participações, entre outros tópicos.

Em nossa área, foram momentos importantes, pois tivemos a oportunidade de discutirmos e refletirmos com nossos pares sobre as concepções de área que assumimos, as concepções de currículo e de ensino em que nos fundamentamos.

Desta vez, os encontros foram realizados em Natal, Caicó e Pau dos Ferros, município este que também sedia um dos polos da SEEC-RN.

Para finalizarmos esse ciclo de atividades o Documento Curricular do RN Ensino Fundamental foi encaminhado ao CEE que, após análise, o aprovou. Esta aprovação possibilitou a publicação e apresentação do Documento à sociedade.

Em 07 de dezembro de 2018, aconteceu o lançamento oficial em evento na Escola de Governo que contou com a presença de todos que trabalharam na escrita e de autoridades que na época representavam a educação do Estado do Rio Grande do Norte.

Salientamos que embora esta última tenha sido a versão aprovada pelo Conselho e que será implementada nas escolas nos próximos anos, não entendemos que seja uma versão final, pois conforme as concepções apresentadas anteriormente, o currículo é dinâmico e, portanto, está em constante transformação, o que nos remete ao dinamismo inerente ao processo educacional.

## **AS PRIMEIRAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E PROPOSTAS PARA CONTINUIDADE DO TRABALHO**

Além de definir o perfil e os papéis dos envolvidos em cada ação, o planejamento e as formas de envolvimento, o programa ProBNCC, depois de o Documento aprovado e lançado, também contempla as formações aos docentes das redes a partir das quais será possível definir ações para a implantação do que o Documento Curricular do RN propõe para a prática de sala de aula efetivamente.

Ao final de 2018, nós os redatores, iniciamos as discussões e alguns direcionamentos para as primeiras formações que iriam ocorrer nos momentos de planejamentos das escolas no início de 2019. Já durante as semanas pedagógicas, fizemos algumas apresentações descrevendo o trabalho de escrita do Documento Curricular do RN e assim informamos a todos os envolvidos, sobretudo professores, as etapas do processo. Nestas ocasiões, também refletimos sobre as concepções de currículo, de trabalho por competências e habilidades, concepção de Matemática e de ensino de Matemática que o Estado do RN está propondo para o trabalho com os seus estudantes da Educação Básica. Aproveitamos para reforçar a postura da equipe quanto à tomada de algumas decisões em referência às aprendizagens pautadas pela BNCC. Dessa forma, começamos a delinear, junto aos professores das escolas públicas, o trabalho a ser realizado quanto à aplicação do novo Documento Curricular na prática.

As reflexões eram iniciadas a partir de informes quanto aos documentos que antecederam/embasaram a produção da BNCC (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação), para ratificar o caráter de documento referencial obrigatório para todos os documentos curriculares que foram produzidos e ainda para retomar a ideia de que a elaboração da Base aconteceu por meio de um longo processo, com participação de muitos profissionais especialistas em Educação e também da comunidade civil, através de consulta pública. Nessas etapas das discussões, relacionamos este percurso com o que foi seguido para a elaboração do nosso Documento Estadual. Também falamos sobre as formações que participamos em Brasília/DF, realizadas pelo MEC, retomamos a estrutura da BNCC, e alguns de seus fundamentos pedagógicos como a progressão e as unidades temáticas. Após o relato histórico da construção do Documento Curricular do RN, elencando os tópicos: instituição da equipe ProBNCC, as formações, o processo de escrita, a versão preliminar, a consulta pública, a versão pós contribuições, a homologação do mesmo pelo Conselho Estadual de Educação e o lançamento. Apresentamos a estrutura do quadro organizador curricular e algumas abordagens/concepções do componente Matemática, com ênfase ao ensino da Matemática a partir do desenvolvimento de competências e habilidades e estratégias de aprendizado. Para tanto, refletimos sobre a perspectiva da investigação, resolução de problemas e propomos algumas atividades práticas.

Nossas participações nas escolas, a partir do que apresenta D'Ambrosio (2012, p. 9) quando diz que “as fases ou processos fundamentais por meio dos quais o currículo se conforma como prática realizada num contexto”, visaram instaurar as etapas iniciais de formações dos professores quanto à aplicação do currículo em sua prática. Contudo, um plano de formação continuada, de maneira mais ampla, para os docentes das redes estadual e municipais está sendo alinhado pelas equipes responsáveis do MEC e da SEEC-RN a partir das quais estão previstas uma série de ações a acontecerem no decorrer do ano 2019.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos neste relato a importância de divulgar, à comunidade da Educação Matemática, os meios e/ou caminhos trilhados pelos redatores do Documento Curricular

do RN para o EF, na área da Matemática. A ideia foi esclarecer sobre qual o sujeito que se quer formar, quais os elementos que relacionam o Documento Curricular do RN com a BNCC, de que forma o componente Matemática pode contribuir para a formação dos alunos, fazendo com que os mesmos desenvolvam habilidades e competências específicas.

Para tal expusemos o processo de elaboração detalhando as etapas seguidas, levando em consideração os elementos socioculturais, ambientais e econômicos do estado expressos no Documento Curricular, desde a formação da equipe até chegarmos à versão homologada pelo Conselho Estadual de Educação do RN e lançada à sociedade.

A BNCC aponta a formação continuada como processo essencial para adequação das práticas pedagógicas do corpo docente. Sendo assim, as próximas etapas referem-se à efetivação de propostas de formação docente. As participações dos redatores em jornadas pedagógicas de escolas e/ou municípios correspondem ao início dessa fase que é muito importante para o alcance efetivo da implantação do currículo nas instituições de ensino. As formações contínuas para os profissionais da educação acontecerão ao longo do ano de 2019.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC)**. Brasília, 2017.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 23. ed. Campinas. Papirus. 2012.

MENDES, Iran Abreu. **Investigação Histórica no Ensino da Matemática**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2009.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova - um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONTE, J. P. da, BROCARD, J., OLIVEIRA, H.. **Investigações matemáticas na sala de aula**. 3. ed. Ver. Ampl. Belo Horizonte. Autêntica. 2013.

SACRISTÁN, J. G.. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre. Artmed. 2000.

SEEC-RN. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Documento Curricular do Rio Grande do Norte: Ensino Fundamental**, Natal. Offset, 2018.

SILVA, G. B.; FELICETTI, V. L.. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014.

## O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA BNCC

Sidney Caio de Assis Silva<sup>9</sup>  
Lidiane Alves Cunha<sup>10</sup>

### RESUMO

A trajetória da disciplina de Sociologia é marcada por um longo processo de intermitência que perseverou até o dia 2 de Junho de 2008, quando, na oportunidade, foi promulgada a Lei nº11.684/08 e a Sociologia passou a fazer parte do currículo obrigatório do Ensino Médio. Desde então, é crescente o interesse acerca da temática do ensino de Sociologia. Entretanto esta obrigatoriedade encontra-se em estado de atenção, pois a mais recente reorganização do ensino médio coloca a disciplina, novamente, entre o rol das não obrigatórias. Nesse sentido o presente artigo consiste em uma apreciação, por meio de análise bibliográfica em sites e artigos acadêmicos, acerca do ensino de Sociologia no contexto da Reforma do Ensino Médio (Lei nº13.415/17) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Resolução CNE/CP Nº2, de 22 de dezembro de 2017). Primeiramente foi feita uma explanação acerca do que consta na Lei sobre a Reforma do Ensino Médio e do BNCC, seus principais pontos e incompatibilidades. Posteriormente é feito um conciso resgate histórico da disciplina de Sociologia, evidenciando o fato dela ser, quase sempre, alvo das reformas que abrangem o ensino médio. Acreditamos que com a recente reforma a Sociologia perde espaços fundamentais. A disciplina que, quando obrigatória já contava com pouquíssima carga horária, passa a ter hora quase nula, além de não ter sua especificidade de conteúdos e práticas integralmente explicitadas e contempladas em sala.

**Palavras-Chave:** Ensino de Sociologia. Reforma do Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular.

### INTRODUÇÃO

Temos presenciado uma nova conjuntura na sociedade brasileira. Após o impeachment de Dilma Rousseff do PT, seu vice, Michel Temer do MDB chegou a presidência e novos atores sociais surgiram e ganharam força. Observa-se, desde então, a ascensão de uma perspectiva neoliberal em associação aos interesses do mercado e consequentemente a uma nova formulação do Estado em relação a políticas públicas e a instauração de um regime de austeridade.

Esse regime de austeridade iniciou-se com a formulação da Proposta de Emenda Constitucional 241, transformada na Emenda Constitucional 95/2016, conhecida como “PEC de Teto dos Gastos”. Esta referida lei, em síntese, tem como objetivo regular o

---

<sup>9</sup> Graduando de Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Bolsista do Programa de Educação Tutorial em Ciências Sociais (PETCIS). E-mail: sidney\_caio@hotmail.com

<sup>10</sup> Professora orientadora docente do Departamento de Ciências Sociais e Política (DCSP) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Pernambuco (UFPE). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UERN. E-mail: lidianeadc@gmail.com

crescimento dos gastos públicos e equilibrar a contas do Estado. A ideia é fixar o limite das despesas por até 20 anos, podendo ser revisado após dez anos. Com relação a educação, ocorre uma restrição orçamentaria representando um obstáculo em relação a investimentos públicos impedindo avanços no setor. Ademais, levando em conta que os atuais recursos disponíveis são insuficientes e as condições de precariedade do sistema de ensino brasileiro é possível afirmar que o padrão de qualidade, exigidos por muitos como ideal, dificilmente será atingido.

É nesse contexto que estão inseridas duas políticas públicas no campo da educação: a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A reforma do Ensino Médio já vinha sendo motivo de debates dos quais ainda estavam em fase de formulação, mas teve seu processo acelerado por meio do uso de medida provisória. A BNCC também já foi motivo de debates anteriores, mas teve seu processo atropelado por ser de fundamental importância para a reforma do Ensino Médio.

O objetivo deste trabalho é analisar a perspectiva da Sociologia no contexto da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, é feita uma explanação acerca do que consta na Lei sobre a Reforma do Ensino Médio e do BNCC, seus principais pontos e incompatibilidades. Posteriormente é feito um conciso resgate histórico da disciplina de Sociologia, evidenciando o fato dela ser, quase sempre, alvo das reformas que abrangem o ensino médio bem como sua recente produção acadêmica voltada a área de ensino de Sociologia.

Acreditamos que com a recente reforma a Sociologia perde espaços fundamentais. A disciplina que, quando obrigatória já contava com pouquíssima carga horaria, passa a ter carga horaria quase nula, além de não ter sua especificidade de conteúdos e práticas integralmente explicitadas em sala o que acarreta por disseminar, cada vez menos, o conhecimento sociológico. Nesse sentido este trabalho tem sua relevância no que diz respeito a defesa da obrigatoriedade do ensino de Sociologia devido, principalmente, sua contribuição para formação do indivíduo com censo crítico, capacitado para uma análise social ampla e diversificada, habilitado a entender a estrutura dos ajustamentos sociais vigentes e a interferir, se necessário, podendo gerar soluções para a vida em sociedade.

## **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC**

Em 22 de setembro de 2016 é lavrada a Medida Provisória (MP) 746/2016, mais conhecida como MP da Reforma do Ensino Médio, convertida na Lei nº13.415<sup>11</sup> em 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho. De acordo com o texto descrito na explicação da ementa<sup>12</sup> da MP encaminhada ao Congresso Nacional, “promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” dentre outras. (BRASIL, 2016)

Desde que publicada a MP, até sua aprovação pelo senado federal, ela foi alvo de discussões e protestos. Inicialmente por ter sido encaminhada como medida provisória. Esse fato dá força de lei desde que é publicada no Diário Oficial, tendo ainda que ser aprovada em 120 dias para não perder a validade. Isso fez com que houvesse uma aceleração na apreciação da MP e, conseqüentemente, impedindo o diálogo mais amplo com os profissionais da educação. Tal fato demonstra logo de cara a maneira impositiva

<sup>11</sup> Lei da Reforma do Ensino Médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)

<sup>12</sup> Texto disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992#documentos>



com que está reforma foi tratada. Nesse sentido Durkheim já atentava para a importância de tal diálogo:

As transformações profundas que a sociedades contemporâneas têm experimentado, e estão para experimentar, necessitam de transformações correspondentes nos planos de educação. [...] É a sociedade, pois, que devemos interrogar; são as suas necessidades que devemos conhecer, porquanto a elas é que nos cumpre atender. (DURKHEIM, 1978, p.90).

Houveram inúmeras manifestações públicas contra a reforma por parte da sociedade civil organizada. Segundo Ferreira e Silva (2017, p.288), diversas frentes criticavam esta reforma. Destacam-se os estudantes secundaristas que ocuparam prédios públicos em resistência a MP, em seu ápice “aproximadamente 1.400 instituições educacionais ficaram sob gestão estudantil”. Merece destaque, também, a emissão de notas e manifestos repudiando tal MP. Assim sintetiza os autores:

fazem parte do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). (FERREIRA e SILVA, 2017, p.288).

Dentre as principais mudanças, destacam-se: a Lei prevê a implementação de escolas em tempo integral; alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº4.024/61; alteração na Lei de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº11.494/07, como elucida Gomes e Azevedo (2018, p.7)

Quanto a implementação das escolas em tempo integral o processo se dará de forma contínua. De acordo com o texto da lei, no art. 13, parágrafo único, fica instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, fixando ainda como fica estabelecida as condições mínimas de implementação. Posteriormente o MEC, por meio da Portaria nº.727/2017<sup>13</sup>, instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (EMTI). O programa tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de ensino médio integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. Ademais, estabelece os critérios e diretrizes de implementação e elegibilidade das escolas a serem contempladas.

<sup>13</sup> Portaria nº 727/17 disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emi-pdf/file>

Os planos de implementação do ensino médio em tempo integral podem ser considerados ousados. De acordo com o censo de 2016<sup>14</sup>, um ano antes da implementação da lei, no Brasil constava 28,3 mil escolas que ofereciam o ensino médio. 5,6% dos matriculados, são em tempo integral, com 7 ou mais horas diárias em atividades escolares. De acordo com o MEC, a expectativa é que seja oferecido, em média, 500 mil novas matrículas por ano<sup>15</sup>. Quanto ao que se trata do financiamento da reforma, o texto é impreciso. Em seu art. 13, parágrafo único; art. 15 e o art. 17, menciona-se o apoio da União, com auxílio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no repasse dos custos à operacionalização da reforma (BRASIL, 2017). Entretanto, não quantifica-as, uma vez que condiciona as disponibilidades orçamentárias (art. 14). Ademais, fica estabelecido o prazo para tal apoio por meio da EMTI (Portaria nº 727/17), fixado em 10 anos.

A expansão do ensino médio integral implica em ampla mudança, e acima de tudo, valorização do sistema de ensino. Dentre elas podemos destacar a melhoria e ampliação da infraestrutura das escolas; ampliação do corpo administrativo educacional; melhoria nas condições do trabalho docente; oferta de alimentação adequada aos alunos entre outros. Para tanto, se faz necessário um investimento estatal robusto, do contrário, poderá gerar um ônus ainda maior aos gestores educacionais. Ademais, tendo em vista a implementação da PEC do Teto dos Gastos, esta empreitada poderá ser de difícil conclusão.

Esta lei também afeta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei 11.494/07<sup>16</sup>. Seu artigo 9, modifica o art. 10 da referida lei, contemplando a inserção de um novo elemento – a formação Técnica e Profissional. Segundo Ferreira e Silva (2017, p.289) “com vistas a garantir a oferta de formação técnica e profissional, passa a ser permitido o uso de recursos do FUNDEB para a realização de parcerias entre as redes públicas e o setor privado”.

Com relação a LDBEN as mudanças ocorrem, principalmente, na ampliação da carga horária mínima; flexibilização da grade curricular; o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a aceitação de educadores sem formação específica em sua área de atuação (notório saber).

A ampliação da carga horária é delimitada logo de início. Seu art. 1º, define a carga horária mínima, passando, gradativamente, das atuais 800 horas/aula para 1.400 horas/aula anuais no ensino médio. No texto final da homologação, os senadores incluíram uma meta intermediária: no prazo máximo de 5 anos todas as escolas devem ter carga horária anual de, pelo menos, 1.000 horas/aula, a partir de 2 de maio de 2017. (BRASIL, 2017)

A Lei estabelece um documento que servirá de base a todas as escolas neste nível de ensino. O currículo do ensino médio será definido tendo como foco a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), art. 3 e art. 4, iniciada em 2015 e atualmente em fase de elaboração. Esta é de fundamental importância para a Reforma do Ensino Médio, pois é a BNCC que estabelece o conjunto orgânico específico do sistema de ensino. É

<sup>14</sup> Censo escolar do ano de 2016, disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)

<sup>15</sup> Dados do Site “Novo ensino médio”. Disponível: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/>

<sup>16</sup> Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm) Acesso em: 20/03/19

importante frisar que a Base Nacional Comum Curricular já era “prevista na Constituição Nacional, na LDB, reafirmada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)”, como nos aponta Ferreti e Silva (2017, p.397).

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Ou seja, ela irá definir os conteúdos que devem ser ensinados. Nesse sentido, constitui-se com uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, logo, a BNCC não deve ser encarada com currículo, mas sim como um documento norteador de sua formulação.

A BNCC segue em conformidade com a Reforma do Ensino Médio que busca flexibilizar esta etapa da educação. Para tanto, 60% da carga horária será ocupada obrigatoriamente pelos conteúdos comuns da BNCC, os outros 40% serão optativos, em conformidade com oferta e interesse do aluno, bem como estando sob determinação da BNCC. Compreende-se que tal medida flexibiliza a organização da carga horária na medida em que possibilita a escolha por parte dos estudantes. Destaca-se ainda que somente as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês tem caráter obrigatório nos três anos do ensino médio. As disciplinas optativas a serem lecionadas serão divididas em 5 áreas, conhecidos como “itinerários formativos”. São eles: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

Vale lembrar que as escolas não necessariamente precisam ofertar todos os itinerários formativos, ficando a sua obrigação, ao menos, uma oferta dentre as cinco elencadas. Nesse sentido, o alunato fica refém do itinerário escolhido pela instituição de ensino. As escolas optam, por exemplo, por ofertar dois ou três desses itinerários formativos e o aluno escolhe, dentre os itinerários ofertados pela instituição, o que mais lhe agrada. Em outros termos, o aluno fica refém da oferta escolhida pela instituição, uma vez que nem todos os colégios poderiam optar por ofertar mais de um itinerário formativo, com isso restaria ao aluno adequar-se a escolha prévia da instituição.

Há ainda a possibilidade de aceitação de professores sem formação específica em sua área de atuação. Segundo a Lei, no art. 6, inciso IV passa a vigorar que profissionais que não possuem formação específica, por intermédio do notório saber, possam ministrar conteúdos, habilitando-os assim à docência para itinerário formativo do Ensino Técnico e Profissional. (BRASIL, 2017)

Este resumo acerca do que dispõe a Lei nº13.415/17 visa elencar as principais mudanças ocorridas através de sua promulgação. De acordo com o explicitado anteriormente, em suma a reforma prioriza a adequação e implemento de mais escola em tempo integral; a flexibilização da carga horária bem como uma reorganização curricular em consonância com o BNCC. Cabe agora ajustar o lócus à disciplina de Sociologia que perde seu caráter de obrigatoriedade com a nova reforma do ensino médio. Para tanto, faremos um conciso resgate histórico da disciplina, evidenciando o fato dela ser constantemente alvo de reformas. Com relação ao período em que a disciplina constou como obrigatória no ensino médio, mostraremos que a Sociologia teve um incremento significativo para a consolidação da realidade escolar e acadêmica. Posteriormente, é feita uma análise da situação da Sociologia no contexto da reforma do Ensino Médio em concordância com a BNCC.

## O CASO DA SOCIOLOGIA

A disciplina de Sociologia passou por diversos momentos de descontinuidade desde sua inclusão no currículo do ensino médio. Autores como Machado (1987); Santos (2002) e Azevedo (2014) tratam do percurso histórico da disciplina através de periodização. Para tanto, elencam três recortes temporais: 1891 – 1941 período de institucionalização no ensino secundário; 1941 – 1981 período de ausência da obrigatoriedade do ensino de Sociologia; 1982 – 2008 período de reinserção gradual da Sociologia no Ensino Médio. Acrescentamos mais uma periodização, de 2008, a partir da homologação da Lei de obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio, à 2017, ano da homologação da Lei da Reforma do Ensino Médio. É neste último período, até então obrigatório, que encontraremos o recorte temporal de análise de mais uma reforma do ensino médio que inclui a disciplina de Sociologia.

Em seu primeiro momento na educação brasileira a Sociologia foi inserida como disciplina no ensino secundário. Os pareceres de Rui Barbosa são tidos como a etapa inicial de tal empreitada, nos quais, propunha a entrada nos cursos de Direito, formação de militares e no ensino secundário. Segundo Machado (1987, p.117) “Os pareceres e projetos não explicitavam o que se pretendia para o ensino de Sociologia na escola secundária”. Em 1890, com a Reforma Benjamin Constant, houve a primeira tentativa de inserção da Sociologia no ensino brasileiro, entretanto esta reforma não foi efetiva sendo totalmente modificada posteriormente. Em 1925, por meio da Reforma Rocha Vaz, é incluída a disciplina de forma obrigatória no ensino secundário e nas Escolas Normais (escolas de professores). Tal fato é de fundamental importância pois evidencia a entrada da Sociologia, enquanto disciplina, primeiro no ensino secundário, além do fato de colocar em pauta o pensamento sociológico. Segundo Silva (2010, p.20) “O fato de essa disciplina ser ensinada nas escolas criava um mercado de ideias, de circulação de conteúdos que precisava ser ordenado e dinamizado”.

A Sociologia passou por um momento de maior disseminação do pensamento sociológico. No período de 1930 a 1940, a Sociologia passou a ser amplamente valorizada por dois motivos. Primeiro devido ao movimento escola novista. Este movimento foi idealizado por 26 intelectuais, dentre os quais figuravam professores e futuros professores de Sociologia, que tratavam a educação como meio principal de construção de uma nova sociedade democrática. Nesse contexto a Sociologia era tida como fundamental pois, segundo Santos (2002, p.36), a disciplina auxiliaria na formação de jovens capacitados à análise da conjuntura social vigente e a propor soluções para os problemas nacionais. O segundo motivo de valorização da Sociologia se deu devido a abertura de novos cursos. Na década de 30 foram criados os primeiros cursos de Ciências Sociais/Sociologia. Santos (2002) assim resume este período:

1931 – A Reforma Francisco Campos organiza o ensino secundário num ciclo fundamental de cinco anos e num ciclo complementar dividido em três opções destinadas à preparação para o ingresso nas faculdades de direito, de ciências médicas e de engenharia e arquitetura. A Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos três cursos complementares. 1933 – Criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo 1934 – Fundação da Universidade de São Paulo que conta com Fernando de Azevedo como o primeiro diretor de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e catedrático de Sociologia. 1935 - Introdução da disciplina Sociologia no curso normal do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis com o apoio de Roger Bastide,

Donald Pierson e Fernando de Azevedo. 1941 – A Reforma Capanema retira a obrigatoriedade da Sociologia dos cursos secundários, com exceção do curso normal. (SANTOS 2002, p.64).

Para Silva (2010, p.21), no que se refere a Sociologia, enquanto disciplina: “Todas as medidas de reformas no ensino até 1940 ampliaram os espaços de disseminação e de institucionalização das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil”. E Meucci (2000, p.10) complementa: “É quando, de fato, após uma longa trajetória, a sociologia adquire um lugar institucional onde fora possível iniciar, de modo regular, a reprodução do conhecimento sociológico.

No período de 1941 a 1981 a disciplina de Sociologia é retirada do currículo do ensino secundário. Com a Reforma Gustavo Capanema a disciplina deixa de fazer parte do currículo obrigatório só voltando a ser citada em 1961 com a homologação da primeira LDB<sup>17</sup>, quando na época a disciplina passa a constar como optativa no curso colegial, ficando a cargo das escolas optar por ministrar ou não a disciplina. Segundo Santos (2002, p.46) essa condição durou até 1971, quando na época foi retida seu status de optativa, bem como sua obrigatoriedade nos cursos normais (formação de professores) nos quais constava desde 1928 como disciplina optativa.

O retorno da disciplina de Sociologia só voltaria a ser discutido novamente na década de 80. Em 1982 através da Lei nº7.044/82<sup>18</sup> o caráter de profissionalização compulsória do ensino médio é revogado isso resulta por abrir espaço para as “Ciências Humanas”. Posteriormente, com a resolução nº 6/86 do Conselho Federal de Educação, a Sociologia é confirmada como disciplina na parte diversificada.

A luta por sua reinserção no ensino médio seria objeto de discussão por um longo período. A inserção da Sociologia em caráter obrigatório nos currículos volta a ser discutida em 1996, ano da promulgação da segunda LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). De acordo com essa lei: em sua seção IV, que trata do Ensino Médio, art. 36, parágrafo 1º, inciso III, é uma finalidade do ensino médio “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL,1996). Entretanto isso não assegurava seu lugar no currículo do Ensino Médio, o que perduraria por mais uma década.

Após um longo período de apreciação e ampla discussão em 2008 a disciplina de Sociologia volta a fazer parte do currículo obrigatório do ensino médio. Segundo a Lei nº11.684/08, que fixa “Altera o art. 36 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio” (BRASIL, 2008). Desse modo, estaria assegurada a presença da disciplina de Sociologia em caráter obrigatório no ensino médio.

Azevedo (2014, p.97) faz um levantamento a respeito dos discursos apresentados a favor e contra a inclusão das disciplinas, durante a tramitação do projeto de lei. Segundo o autor os principais argumentos abarcavam o fortalecimento da cidadania; a formação crítica; a formação para o trabalho e o protagonismo dos jovens como agentes da realidade e que essas disciplinas teriam metodologias e conteúdos próprios. Já os argumentos contrários frisavam principalmente o ônus que causaria ao Estado a contratação de mais professores; os conteúdos poderiam ser abordados por outras disciplinas (História, Geografia); e que os estados brasileiros não possuíam centros formadores em Ciências

<sup>17</sup> Primeira LDB promulgada através do decreto de Lei nº4.024/61.

<sup>18</sup> Lei que altera dispositivos da Lei nº5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau.

Sociais. Para ele, as principais mobilizações a favor foram feitas pelos sindicatos dos sociólogos, a Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (FNSB) e o Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINDSESP) foram os responsáveis pela iniciativa em defesa da disciplina, tais fatos, reverberaram através de manifestos publicados por estas entidades. As manifestações contrárias, foram efetuadas pelo lobby da “indústria do vestibular”, pelo Ministro da Educação da época, Paulo Renato de Souza, alegou ainda que os conteúdos da disciplina deveriam ser abordados por outras disciplinas.

Recentemente observa-se um incremento significativo em termos de consolidação da realidade escolar. Tal incremento deu-se por diversos fatores, dentre eles, pela reintrodução da disciplina no ensino médio. Como nos aponta Silva (2010, p.24) sobre a presença da Ciências Sociais/Sociologia “quando permanece algum período das escolas, surgem também estudos e análises sobre sua institucionalização e sobre os problemas relativos ao seu ensino nos níveis básicos do sistema de educação”.

Um dos primeiros fatores que sofreu impacto foi a abertura de novos cursos. Bodart e Tavares (2018) ao explorarem os impactos das políticas educacionais, fazem um levantamento acerca da abertura de novos cursos de Ciências Sociais nas redes de ensino público e privada. Em seus estudos os autores afirmam que, na rede privada de ensino, de 2008, ano da promulgação da lei, à 2017 foram abertos 44 novos cursos, tendo seu pico ocorrido em 2009, com 14 novos cursos. Já na rede pública a quantidade chegou a 64 novos cursos, e novamente o pico foi em 2009, com 17 novos cursos criados. Entretanto, o autor evidencia que o aumento do número de matrículas que deveria ocorrer devido à maior oferta de cursos “não se manteve em ritmo crescente” (BODART e TAVARES 2018, p.23). Ademais sua avaliação é positiva:

A ampliação de cursos, embora não acompanhada por uma ampliação constante de matrículas (com queda a partir de 2013), pode representar melhores condições de acesso, seja pela ampliação da oferta, seja por ser ofertado em locais onde antes não havia o curso de Ciências Sociais. (BODART e TAVARES 2018, p.24).

Aumenta também o número de teses e dissertações acerca do ensino de Sociologia no ensino médio. Segundo Bodart e Cigales (2017, p.263), em 2008 foram 2 trabalhos acadêmicos voltados à essa temática, em 2009 foram 10, em 2012 foram 9 trabalhos, em 2013 foram 14 trabalhos e em 2015 foram 22 teses e dissertações. De acordo com isto, nota-se um aumento significativo no número de teses e dissertações acadêmicas com relação ao ensino de Sociologia, o que comprova a hipótese de Silva (2010, p.24). Outro fato percebido pelos autores, foi que a produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia se dá, em sua maior parte, em programas de pós-graduação nas faculdades de Educação e de Ciências Sociais.

Outro fator colabora para o incremento em relação a pesquisas do ensino de Sociologia. Oliveira (2015) afirma que as políticas educacionais surgidas após 2008, colaboraram para o crescente interesse de pesquisas relacionadas ao ensino de Sociologia. Tal fato se dá, entre outros, pela inserção da disciplina no Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2012.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (decreto nº7.219) realizado no âmbito da CAPES<sup>19</sup>, tem por finalidade fomentar a iniciação à

---

<sup>19</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – regulamentada pela lei nº 8.405/92, é responsável por subsidiar o Ministério de Educação na formulação e no desenvolvimento de

docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010). Em 2014<sup>20</sup>, um ano antes dos estudos de Oliveira (2015) haviam 284 Instituições de Ensino Superior (IES) participantes no programa, com 94.254 bolsas no total. Para tanto, o autor evidencia a importância do PIBID não somente pelo surgimento de uma nova geração de professores de Sociologia com alto grau de contato com a realidade escolar, mas também por “pesquisadores que passam a se interessar pelo ensino de Sociologia enquanto tema de investigação” (OLIVEIRA 2015, p.11)

Já o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por finalidade avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio a prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita. Neste sentido, Oliveira (2015, p.10) afirma, no edital de 2012 “foram selecionados dois livros didáticos dessa área, o que se ampliou para seis no edital de 2015”. Tal fato mostra-se de demasiada importância devido ao auxílio provocado pelo livro didático. Meucci (2013) evidencia a importância de tal política educacional:

O PNLD 2012 teve significação especial para a área de Sociologia, pois foi a primeira vez que foram avaliados e distribuídos livros da disciplina desde seu ingresso como componente curricular obrigatório no ensino médio, no ano de 2008. A importância do PNLD e seu caráter inédito no campo da Sociologia nos fazem supor que os livros inscritos nesse processo são amostra significativa da produção de didáticos da disciplina em todo o Brasil no período de 2009 e 2010, imediatamente após a reintrodução da Sociologia no sistema escolar brasileiro. (MEUCCI, 2013, p.210).

Recentemente, em 2018, foi criado mais um programa de fomento a experiências docentes. O Residência Pedagógica (RESPED), programa semelhante ao PIBID, é direcionado aos alunos com mais de 50% do curso de graduação concluído, ou seja, este programa é destinado aos discentes em períodos finais dos cursos de graduação. Tem como um de seus objetivos promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas sob a égide da nova Base Nacional Comum Curricular.

Ainda no âmbito acadêmico é válido salientar a criação de associação interessada especificamente no ensino de Sociologia. Nesse caso destaca-se a Associação Brasileira de Ensino em Ciências Sociais (ABECS), fundada em 2012, no Colégio Pedro II. A ABECS é uma associação civil que tem como principal objetivo a promoção do ensino de Ciências Sociais no Brasil. É composta principalmente por professores de Ciências Sociais do ensino superior e médio, bem como graduandos, em especial, de licenciatura dos cursos de Ciências Sociais. Atualmente a ABECS conta com onze associações regionais espalhadas pelo Brasil.

De acordo com o exposto, é possível afirmar que este período, de 2008, ano de sua reinserção a 2017, ano da promulgação da reforma do ensino médio, pode ser tido como o período em que a disciplina de Sociologia tem sua maior valorização. Isso se dá desde sua obrigatoriedade no ensino médio, o que acarreta uma maior procura e abertura de novos cursos de Ciências Sociais, perpassa toda a valorização docente com programas formativos que incentivam a docência na área, tais como PIBID e RESPED, bem como a

---

atividades de suporte à formação de profissionais de magistério. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8405.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8405.htm)>

<sup>20</sup> Ano em que consta a primeira quantificação de IES participantes do PIBID. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>

organização de associações interessadas no ensino de Sociologia, a exemplo da ABECS, e culminam no aumento de produções acadêmicas neste período.

No que se refere a disciplina de Sociologia no contexto da nova reforma do ensino a situação requer bastante atenção. Em conformidade ao §2º do art. 3º da Lei nº13.415, passa a vigorar acrescido do art. 35-A a LDB (Lei nº9.394). Com isso as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte deixam de serem obrigatórias e fixa que a BNCC referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente “estudos e práticas” de tais disciplinas (BRASIL, 2017). Ou seja, a disciplina, que antes tinha caráter obrigatório, agora encontra-se de maneira indefinida, pois na medida em que não fica especificado como esses conteúdos serão ministrados, fica entendido que seus conteúdos serão abordados de forma escassa e com pouco aprofundamento gerando uma depreciação de tais disciplinas.

A Sociologia passa a ter carga horaria ainda mais reduzida. Atualmente a disciplina conta com 1 hora/aula (50 min) por semana. De modo geral, já é um tempo limitado, tendo em vista as obrigações inerentes ao professor em sala como: montagem de equipamento metodológico; chamada presencial dos alunos; informes escolares e etc. Há ainda um problema relacionado a propagação do conhecimento sociológico. Com a reforma o contato com a disciplina passa a ser definida pela forma como as instituições de ensino locais se organizam, bem como em relação os itinerários formativos. Desse modo, um cenário que já carecia de tempo para ministrar suas aulas, torna-se cada vez mais escasso e impreciso. Além disso o conhecimento sociológico que, entende-se, seria amplamente disseminado com sua presença no ensino médio, é colocado em posição de dúvida.

Diversas entidades associativas voltadas a Sociologia repudiaram a exclusão da disciplina do ensino médio. A Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) assinaram a nota. As notas apontavam que as mudanças trariam o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais no Brasil, bem como seria um retrocesso do debate educacional.

Nesse cenário de deslegitimação é necessário frisar a importância da Sociologia para a formação do indivíduo. Entende-se que a disciplina proporciona a ampliação de consciência na medida em que propicia ao educando a compreensão sistematizada da estrutura das relações sociais, possibilitando sua intervenção na realidade objetivando a melhora de tais relações. Em sua análise científica, a Sociologia dispõe de métodos e teorias próprias de esclarecimento da realidade social. Ela seria, portanto, a ferramenta essencial para a reinterpretação dos fatos cotidianos, demonstrando cientificamente as premissas construídas sobre determinados fatos e narrativas. Para tanto, assim define Machado:

O ensino de Sociologia permite a compreensão da sociedade brasileira de hoje, seus processos políticos, econômicos [...]Permite-lhes a apreensão efetiva de um corpo conceitual mínimo de análise dessa sociedade, não de modo descritivo ou factual, mas sim de modo mais crítico, científico e penetrante [...] a Sociologia é obviamente insubstituível para a formação do cidadão: não de indivíduos omissos, submissos ou despolitizados, mas sim de cidadãos realmente comprometidos com a luta pela democratização econômica, política e cultural do país. (MACHADO, 1987).



## CONCLUSÃO

Este paper visou descrever e refletir de forma concisa os principais aspectos da Sociologia no contexto da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. Diante do exposto fica a preocupação para com os rumos desta reforma bem como da BNCC e principalmente para com a Sociologia.

Nesse sentido, afirmamos que somos contra a atual reforma do ensino médio e da BNCC. Não por acharmos que o sistema de ensino brasileiro não precise de mudança, pelo contrário, é preciso que haja sim uma mudança estrutural em nosso sistema de ensino, mas, sobretudo, é necessário levar em consideração outros fatores. A ampliação da jornada escolar é, em si, medida positiva, porém vale salientar que para a ampliação das escolas em tempo integral é necessário um amplo investimento como já foi evidenciado anteriormente, bem como um estudo aprofundado das condições de implementação da mesma.

Já com relação a BNCC, sua proposta inicial como prevista na LDB, é vista de bom grado. Entende-se que ela é tida como um meio de viabilizar uma base comum curricular, ou seja, a BNCC é uma tentativa de componente curricular comum afim de nortear as capacidades e conteúdos mínimos que os alunos precisam aprender. Entretanto, ao fixar os itinerários formativos e deixando a cargo das instituições a escolha destes itinerários ocorre uma ameaça no ensino de algumas disciplinas.

Com relação ao ensino de Sociologia, esta reforma traz novamente a incerteza de como será tratada a disciplina e seus conteúdos. Na medida em que a BNCC servira de base comum para a formulação dos currículos e que não define qual seria o entendimento com o termo “práticas e métodos” a disciplina passa a ser entendida como um conhecimento secundário, causando depreciação dos conteúdos e do conhecimento sociológico.

Ademais, cabe aos Cientista Sociais, sobretudo, a defesa pelo ensino de Sociologia no Ensino Médio. Primeiro pelo fato dela representar um campo de atuação destes profissionais na educação básica e representar uma crescente produção acadêmica. Pois, se é possível afirmar que a produção acadêmica do ensino de Sociologia se dá, em sua maior parte, no momento que a disciplina consta como obrigatória, é possível afirmar também que, em contrapartida, devido a sua instabilidade e constantes reinserções, a produção acadêmica sobre o tema poderia ser maior. Ou seja, se a Sociologia não fosse alvo constante de reformas curriculares a produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia seria bem maior, conseqüentemente os estudos de práticas e metodologias de ensino se encontrariam em grau mais elevados que o atual. Tal fato contribuiria para a melhor adaptação do conhecimento sociológico em sala de aula, acarretando uma melhor apreensão dos conteúdos da disciplina pelos alunos.

Segundo, como Karl Mannheim e Stewart evidenciavam:

A Sociologia também está ligada ao estudo da educação porque trata do funcionamento da sociedade em geral e da sociedade moderna em particular. É importantíssimo reconhecer o tipo de influência que uma sociedade exerce sobre seus membros através de suas instituições e as situações que elas criam. (MANNHEIM; STEWART, 1978, p.32).

Nesse sentido seria a educação, também, um objeto de estudo da Sociologia. Pois na medida em que o sociólogo compreende os arranjos educacionais e sociais e tira deste contexto concepções únicas de análise, tal estudo, pode ser entendida como as medidas educativas são concebidas e socialmente dirigidas. Ou seja, cabe ao sociólogo o estudo

voltado aos contextos em que as reformas educacionais estão inseridas devido, principalmente, a sua capacidade de compreender a importância da escola e sua conexão direta com a sociedade. Nesse sentido, Mannheim conclui “nenhuma atividade ou pesquisa educacional será adequada no estágio atual de percepção se não for concebida em função da Sociologia da educação” (Ibidem, p.183).

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. Sociologia no Ensino Médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008). 222 folhas. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, 2014.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Programas de fomento a expansão do Ensino Superior e oferta de cursos de Ciências Sociais no Brasil (1999-2017). Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, v.2, n.1, p.07-29, 2018.

\_\_\_\_\_; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado da Arte na Pós-Graduação. Revista de Ciências Sociais. Fortaleza, v.48, n.2, p.256-281, jul./dez. 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. 23 de dezembro de 1996. P27833.

\_\_\_\_\_. Lei 11.684, de 2 de julho de 2008. Inclui filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da Educação. 03 de julho de 2008. P1.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de setembro de 2016. P1.

\_\_\_\_\_. Lei 13.415/17. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. P1.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p. 91.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. Educ. Soc., v. 38, nº. 139, p.287-292, abr.-jun., 2017.

GOMES, André Luís; AZEVEDO, Gustavo Cravo de. Como está a situação da Sociologia no ensino médio hoje? 10.13140/RG.2.2.15460.42888, 2018.

MACHADO, Celso de Souza. O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.13, n.1, p.115-142, 1987.

MANNHEIM, Karl; STEWART, W. C. Introdução à Sociologia da Educação. 4.ed. São Paulo: Cultrix, 1978. P202.

MEUCCI, Simone. Institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. Dissertação de mestrado, Campinas, Unicamp, mimeo. 2000.

\_\_\_\_\_. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. Revista Brasileira de Sociologia, v.2, n.3, p.209-232, 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. Em tese, v. 12, n. 2, p. 6-16, 2015.

SANTOS, Mário Bispo dos. A Sociologia no ensino médio: O que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado, UNB, 2002.

SILVA, I. L. F. O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury Cesar de (Org.). Coleção Explorando o Ensino de Sociologia. Brasília: MEC, p.15-44, 2010.

## INCLUSÃO ESCOLAR E A BNCC: Um olhar sobre educação especial no contexto da educação básica

Lorena Rodrigues Martins<sup>21</sup>  
Eridan Rodrigues Maia<sup>22</sup>

### RESUMO

O presente artigo trata-se de uma revisão de literatura em artigos que versam sobre a inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD) nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) de 2015 a 2017. Esse estudo, teve como finalidade realizar uma análise crítica sobre a lógica de exclusão de tal temática no documento da BNCC, bem como suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem na educação básica. Em termos metodológicos, essa pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa, destacando os aspectos contidos na proposta de elaboração de uma base centralizadora e excludente que não reconhece os direitos da Pessoa com deficiência (PcD). O quadro teórico que sustenta esta investigação foi baseado na abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (Mainardes, Ferreira e Tello, 2011), como instrumento teórico no sentido de desconstruirmos uma visão linear dos estudos de políticas públicas. Leituras feitas permitem compreender que embora as três versões da BNCC tenham sido formuladas de formas diferentes, apresentam indícios de que há um distanciamento entre currículo, avaliação e educação inclusiva, no que se refere às especificidades das pessoas com deficiência e a proposta curricular que contemple a discussão em torno da inclusão. Tendo em vista propor a diferenciação curricular, representa assim, um retrocesso no ensino inclusivo justo e democrático, principalmente após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei Nº 13.146/2015), que prevê uma “adaptação razoável” de currículo, que não acarrete ônus desproporcional, com o intuito de assegurar que a pessoa com deficiência possa exercer em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Por fim, a visão de Educação Especial presente no documento final da BNCC apresenta uma visão imprecisa, que revela o desconhecimento dos avanços conquistados pela força dos movimentos da sociedade civil brasileira, haja vista que não há determinações de procedimentos ou práticas didáticas para trabalhar com alunos com deficiência, deixando sob responsabilidade das redes e de cada unidade escolar. Representando assim uma perspectiva de inclusão com distorções e sem garantias suficientes para a permanência do aluno na escola, com equidade social.

**Palavras-Chave:** BNCC. Inclusão. Pessoas com Deficiência. Ciclo de Políticas. Educação Especial.

### INTRODUÇÃO

Segundo o Ministério da Educação (MEC) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto documento de caráter normativo, estava prevista no Artigo 210 da

---

<sup>21</sup> Discente do Curso de Engenharia Elétrica da Universidade Potiguar – UNP, Campus Mossoró. E-mail: [lorenarodrigues@hotmail.com.br](mailto:lorenarodrigues@hotmail.com.br)

<sup>22</sup> Discente do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Turma 2017.2. (POSEDUC/UERN). E-mail: [eridanrodrigues@yahoo.com.br](mailto:eridanrodrigues@yahoo.com.br)

Constituição de 1988, no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e nos DCNs (versão 2010). A lei de 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) cita diretamente a BNCC como estratégia para o cumprimento das metas 2, 3 e 7 do Plano.

Amparada pelos marcos legais, a BNCC foi desenvolvida desde o ano de 2015 até 2017, com o propósito de unificar o ensino nas diversas regiões do país e divulgada pelo Ministério da Educação como documento “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2015).

No entanto, o que se observa é que a BNCC em suas três versões não foi orientada de forma a contemplar em suas discussões a legislação que garante os direitos da Pessoa com Deficiência (PcD), ou seja, o advento de uma BNCC amplamente divulgada nos meios de comunicação como um documento avançado, não contribuiu de fato para o fortalecimento de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

A lei nº 9.394/96, no seu artigo 59, recomenda que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996).

A não menção aos direitos da Pessoa com Deficiência (PcD) na BNCC de acordo com as leis já existentes no país como é o caso do documento norteador da Educação Inclusiva da Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação do início do século XXI (2004), da Lei 9394/96 e da lei 13.145/2015 é um atentado a sociedade democrática e de direito.

De acordo com o documento de 2004, “nenhum país alcança pleno desenvolvimento, se não garantir, a todos os cidadãos, em todas as etapas de sua existência, as condições para uma vida digna, de qualidade física, psicológica, social e econômica” (BRASÍLIA, 2004, p. 07).

O documento norteador da Educação Inclusiva de 2004 continua bastante atual e afirma a importância da educação na efetivação das políticas de inclusão:

A educação tem, nesse cenário, papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania (BRASÍLIA, 2004, p. 07).

A educação inclusiva de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei Nº 13.146/2015), no seu capítulo IV, deve fazer parte da rotina do educador (BRASÍLIA, 2015). Porém somente a existência da lei que regulamenta a inclusão da PcD na educação não é suficiente para garantir que de fato esta aconteça “em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” como especifica em seu Artigo 27.

As tradições curriculares críticas e pós-críticas (SILVA; MOREIRA, 1995; SILVA, 1999), nos ensinaram que o currículo possibilita formas particulares de conhecimento e de saber, e pode provocar dolorosas divisões e antagonismos culturais e sociais. Dessa forma, conforme, Mainardes (2015), currículo pode ser entendido como um campo de contestação, como um espaço de exercício de poder.

Nos reportando a perspectivas recentes de análise, advogamos que o currículo também produz e reposiciona identidades culturais, de gênero, religiosas, étnico-raciais e sexuais. Conhecimento e currículo podem ser entendidos, então, como “campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 1999, p. 135) e, por isso, exercem o papel de poder regulador onde se confrontam opções e se produzem consensos possíveis (SACRISTÁN, 2013).

Uma das preocupações em relação não especificação das PcD no documento da BNCC é que o texto menciona de forma muito geral modelo educacional inclusivo que restringe à Educação Especial ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como se refere a um conjunto de profissionais da área e aos recursos de acessibilidade. Dessa maneira, a BNCC tem contribuído para a desconstrução dos discursos em favor da equidade e da diversidade na escola.

Considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos diversos alunos na escola, é válido pontuar que a homogeneização curricular proposta pela BNCC veta o direito dos alunos de aprender e de desenvolver-se, deixando de lado a criança como “um sujeito de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2016, p. 54).

É importante colocar que as necessidades educacionais especiais (NEE) não têm associação direta com a deficiência. Com isso, pode-se concluir que os alunos com deficiência são pessoas com necessidades educacionais especiais, porém nem todas as pessoas com necessidades educacionais especiais apresentam deficiência. Daí a necessidade de se especificar no texto da Base a condição PcD, assim como todas as questões de suporte para a garantia do direito não só a matrícula, como a todas as condições de atendimento e de aprendizagem nas salas de ensino regular das redes de ensino brasileiras.

Uma Base Nacional Comum Curricular que exclui direitos historicamente adquiridos através das lutas de grupos que representam as minorias em sua diversidade, põe em risco a própria democracia que se funda pelo do respeito às leis e as instituições democráticas. A negação direitos fundamentais adquiridos de forma legítima é a exacerbação da violência propagada por aqueles que deveriam garantir as condições de desenvolvimento e de inclusão de todos os brasileiros em sua diversidade.

## **PERCURSO DA PESQUISA**

Para que esta escrita se tornasse real, foi necessário um conjunto de pesquisas e buscas a respeito dos temas BNCC, PcD e Educação Especial. A utilização dessa abordagem metodológica permitiu uma inserção na temática com o objetivo de compreender como seu deu o processo de construção de uma Base Nacional Comum que trouxe em seu bojo o não reconhecimento das diversidades, em especial a não menção aos direitos da PcD do texto do documento, promovendo assim muitas perdas com essa política excludente.

A opção metodológica foi feita pela abordagem qualitativa, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), ela é mais apropriada para a investigação de temas e questões sobre as quais se sabe ainda muito pouco. O tema PcD se enquadrava nessa situação. Para tanto, uma revisão de literatura sobre a exclusão do tema nas versões da BNCC do Ensino Fundamental, e a leitura de textos de fontes diversas (em virtude da escassez de escrita

sobre a temática) com posicionamentos críticos à Base se mostrou a abordagem metodológica mais adequada para a realização desta pesquisa.

## A ANÁLISE DA BNCC NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS DE CONTEXTO

As análises das dissertações neste artigo foram embasadas pela leitura dos textos de Ball (2002), Mainardes (2006), Mainardes (2018), sobre o ciclo de políticas de Stephen Ball e considerando o trabalho de Lopes e Macedo (2011). A abordagem do ciclo de políticas desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994), que foi formulada inicialmente no final da década de 1980 e início da década de 1990, no contexto de uma pesquisa sobre a “implementação” do currículo nacional inglês, a partir de 1982<sup>23</sup>.

Ball e Bowe (1992) propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática. Os três primeiros são os contextos principais, porém serão abordados neste trabalho apenas os contextos de influência e da produção de texto político. Esses contextos estão imbricados e não seguem modelo temporal ou sequencial.

Stephen Ball e Richard Bowe “romperam com essa formulação inicial porque a linguagem utilizada apresentava uma certa *rigidez* que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas” (MAINARDES, 2018, p. 3).

Em 1992, no livro *Reforming education and changing schools*, Bowe e Ball apresentaram uma versão mais “refinada” do ciclo de políticas. Nessa publicação, eles rejeitam “modelos de política educacional que separam as fases de formulação e de implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão” (MAINARDES, 2018, p. 3).

A partir de uma série de críticas feitas à abordagem do ciclo de políticas de 1992, Ball lançou a publicação *Education reform: a critical and post-structural approach* (Ball, 1994) que expandiu o conceito do ciclo, acrescentando o contexto dos resultados (efeitos) e contexto da estratégia política. Cada um desses contextos apresenta lugares de discussão, disputas (arenas) e grupos de interesses (grupos que desejam influenciar as políticas) e cada um deles contém conflitos.

O Contexto da Influência acontece quando as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos. “É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas de educação e do que significa ser educado” (BALL, 2002 apud SOUZA e GOMES, p.1). Nesse contexto, os conceitos se tornam “legítimos” e formam um discurso de base para a política. Fazem parte desse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, as secretarias municipais e estaduais de educação, os governos e as escolas. E nesse caso, “as arenas são: arenas públicas de ação - meios de comunicação social; arenas públicas mais formais - comissões, grupos representativos; e as redes políticas e sociais internacionais através da circulação de ideias” (BALL, 2002).

O Contexto da produção de texto acontece com a veiculação dos textos políticos. Estes são realizados e articulados com a linguagem do interesse público mais geral. “Nesse contexto, temos como arena, os textos legais, ditos oficiais e políticos, comentários formais ou informais sobre estes; discursos; propagandas oficiais; vídeos; panfletos e revistas” (Ball, 1992 apud SOUZA e GOMES, p.2). Os textos são resultado

---

<sup>23</sup> O Education Reform Act (Ato de Reforma Educacional) estabeleceu, em outras questões, a ideia de currículo nacional para a Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte (ENGLAND).

de disputas e acordos na esfera política. Nesta pesquisa, os textos são os conteúdos dos resultados das disputas veiculadas pelo MEC, das associações como UNDIME, Movimento pela Base Nacional Comum, dentre outros que apoiam a idéia de uma Base.

A análise das políticas de contexto, criadas a partir dos sentidos atribuídas pelos grupos políticos em seu espaço de atuação, onde as políticas são implementadas, podem ser inscritas e/ou se encontram presentes nos trabalhos que versam sobre as discussões que ocorreram dentro do contexto da produção da BNCC identificados, neste caso como de “controle de contexto”, termo cunhado por Ball, (2005), que acontece nas políticas gerencialistas dos governos neoliberais.

## **PRODUÇÃO DE TEXTO NUM CONTEXTO POLÍTICO EXCLUDENTE**

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido duramente criticada por vários setores e associações de educadores. A maioria das críticas diz respeito a forte influência exercida pelas empresas privadas em sua construção que estaria ligada a interesses do capital nacional e internacional.

Segundo Ball (2005, p. 544), a “subjetividade autônoma desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial”, já que o gerencialismo tem sido “o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas... [e]... Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (BALL, 2005).

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e a Academia Brasileira de Direito Civil (ABdC) se posicionaram contra uma Base excludente em documento endereçado à conselheira do Conselho Nacional de Educação onde expõe 9 motivos “contra a Base”, destacamos, para nossa reflexão, o 2º motivo, “Nacional como homogêneo: um perigo para a democracia”:

Entendemos que a qualidade da Educação Básica só pode ser pensada socialmente e como direito público de todo e qualquer cidadão. [...] As desigualdades, diferenças e a diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil exigem, portanto, flexibilidade na norma curricular. Essa flexibilidade é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, sob pena de entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas. (ANPED e ABdC, 2015).

Como única forma de colocar a situação, a política da BNCC, exclui do debate as demais propostas e opções centralizando os debates em torno dos interesses e um grupo hegemônico.

Nesse sentido, Lopes (2015) observa que para além da tentativa de fixação de bases curriculares, deve-se assumir “que diferentes negociações de sentidos produzem traduções no/do currículo”. A autora acredita que o currículo que acontece nas escolas deve ser considerado e problematizado com “o que está acontecendo nas escolas”



garantindo que o “debate crítico sobre o que é realizado pode ser uma aposta mais plural” (LOPES, 2015, p. 460).

Uma BNCC que desconsidera a atuação de associações em prol das lutas por inclusão e a condição da Pessoa com Deficiência, deixa clara a opção em priorizar os projetos neoliberais conduzidos pelo setor privado cujo interesse é servir ao mercado.

A CNTE se posiciona no sentido de que o documento parte de uma tendência “individual e descritivo em forma de receituário, numa lógica pouco permeável a adaptações pelos projetos pedagógicos das escolas” (CNTE, 2015, p. 416). E nesse sentido também afirma que “os conteúdos são vagos nas questões relativas à inclusão das diferenças étnicas, sociais, de gênero e de orientação num projeto de nação humanitário e igualitário” (p. 416).

Os posicionamentos desses autores fortalecem uma oposição a lógica das parcerias privadas que impossibilitam o atingimento dos objetivos sociais da educação submetendo-se à lógica das políticas neoliberais vinculadas às políticas de avaliação reproduzidas das experiências internacionais. De acordo com autores como CUNHA (2015), o contexto de construção da BNCC reflete uma disputa de noções de currículo, determinando o sentido da educação como de via única “produzindo o campo que a legitimará e, por conseguinte, justificar e atender a determinados grupos políticos” (CUNHA, 2015). Cunha (2015) acredita que, é impossível pensar em uma unidade no sentido de fixação e estabilidade, dado o caráter ambíguo do contexto social (CUNHA, 2015, p. 576).

Tais acordos no sentido de invisibilizar as causas da diversidade se deram durante todo o processo de elaboração da Base, ficando mais claro durante a terceira e última versão, quando da disputa pela retirada do texto introdutório de detalhamentos sobre a educação inclusiva. Trechos que haviam sido redigidos por meio de contribuições de entidades e pesquisadores que trabalharam com o tema foi suprimido do documento. Além disso, o documento cita a necessidade de uma “diferenciação curricular”, o que é repudiado por especialistas por ser considerada uma forma de discriminação.

Acreditamos que a democracia corre perigo, pois entendemos a ausência da inclusão da PcD não traduz em absoluto, o respeito do MEC à história das conquistas de uma legislação voltada para a Educação Inclusiva e, em especial, à construção dos princípios da inclusão como fator de desenvolvimento para uma nação signatária de acordos e convenções internacionais expressas no Parecer 11/2000, mas sim ao movimento de invisibilizar à PcD e a inclusão, sua história, seus sujeitos, sua luta, quando propõe a “diferenciação curricular” em seu texto.

O texto da Base traz graves afirmações de ordem ética ao afirmar que a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei Nº 13.146/2015), recomenda a “diferenciação curricular” para o ensino de alunos com deficiência. A LBI não recomenda a diferenciação curricular como forma de garantir a participação de alunos com deficiência nas escolas. Na realidade, a “diferenciação curricular” é uma prática pedagógica que diferencia o sujeito em razão da condição de deficiência, como sustenta Cavalcante (2018).

O que a LBI prevê é a chamada “adaptação razoável” que seria,

Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer em igualdade de condições e

oportunidades com as demais pessoas todos os direitos e liberdades fundamentais. (LBI, 2015).

Importante pontuar que o termo “adaptação razoável” não se relaciona ao termo “diferenciação curricular” e, portanto, ambos não podem ser confundidos. A “adaptação razoável”, citado na LBI, é relativo a forma universal, ou seja, à garantia da acessibilidade em todos os âmbitos. Do ponto de vista pedagógico, a acessibilidade trata de garantir o acesso ao currículo comum a todos, por meio de estratégias, materiais, recursos e serviços que permitam ao estudante com deficiência participar de todas as atividades escolares junto com seus colegas.

A “diferenciação curricular” representa uma proposta ultrapassada para os defensores da inclusão, pois se opõe a uma prática pedagógica inclusiva nas escolas, ou seja, representa um retrocesso na evolução dos marcos teóricos, políticos e legais. A Base Nacional Comum Curricular tem um enfoque baseado em diferenciação curricular específica para atender os alunos com deficiência, entretanto, isso se configura como *ableísmo*<sup>24</sup>, tendo em vista que os deficientes possuem o direito de acessar o mesmo currículo que os demais estudantes, para pleno acesso à cidadania e consequente inclusão social.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência trata de afastar qualquer restrição ao acesso a um ambiente marcado pela diversidade. Sistema educacional inclusivo, por óbvio, não é um sistema exclusivo para as pessoas com deficiência, mas uma qualificação do sistema educacional para que possa atender adequadamente a todas as pessoas, com e sem deficiência, de maneira inclusiva, permitindo a convivência construtiva e pedagógica entre todos os alunos. (CNMP, 2016, p. 40).

O sistema educacional inclusivo não pode ser confundido com qualquer espécie de diferenciação, seja ela de natureza curricular ou de qualquer outra natureza. Com a justificativa de não deixar a PcD à margem não se pode fazer atividades “separadas”, “individualizadas”, “facilitadas”, “infantilizadas”, “limitadoras” e todos os demais termos que caracterizam a significação da diferenciação curricular.

## **A BNCC E HOMOGENEIZAÇÃO CURRICULAR**

A Base Nacional Comum Curricular é considerada como uma ferramenta que tem como meta controlar a matriz curricular das instituições de ensino e, nas entrelinhas, o trabalho dos professores. Deste modo, “a BNCC traz implicações para o currículo da Educação Básica à medida que tenta regular o conhecimento por meio de conteúdos mínimos, competências, habilidades e desempenho nas avaliações ” (SILVA; SANTOS, 2018).

No contexto da educação inclusiva, pode-se entender a maleabilidade curricular como sendo a resposta educativa que deve ser dada pela escola para satisfazer as necessidades educacionais especiais apresentadas por alunos com deficiência. Tendo em vista que, o que se deve fazer são ajustamentos, adequações do currículo existente às necessidades do aluno, como afirma Lopes (2008, p. 10).

<sup>24</sup> *Ableísmo* é um neologismo que descreve a prática discriminatória que prejudica as pessoas que têm algum tipo de deficiência em favor das pessoas sem deficiência (Ver em: <http://dicionario.sensagent.com/Able%C3%ADsmo/pt-pt/>).

A capacitação dos docentes para a expansão deste novo agir pedagógico é primordial, dada a diversidade presente em sala de aula, para fazê-lo enxergar, com clareza, as necessidades específicas de cada aluno e ser capaz de atendê-los, promovendo os ajustes e as adaptações necessárias.

“A flexibilização curricular compreende as modificações necessárias realizadas em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas, ou seja, são estratégias de planejamento e de atuação docente voltadas às necessidades de aprendizagem de cada estudante, fundamentadas em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que se deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos sejam beneficiados.” (MERCADO E FUMES, 2017).

Nesse sentido, Macedo, Nascimento e Guerra (2014) discutem em favor do “trabalho curricular e formativo tendo a heterogeneidade e a experiência como emergências fundantes de processos formativos, que vão provocar as políticas curriculares para inflexionar suas ações em direção ao currículo como instituintes cultural generativo” (MACEDO, NASCIMENTO E GUERRA, 2014, p. 1556).

Ancorada em Cunha (2015),

[...] a noção de alguma unidade curricular essencial como que concebida na ocultação dos elementos em disputa nos jogos de linguagem jogados por diferentes teorias curriculares, interesses não restritos ao campo educacional e distintos agentes políticos nas arenas de produção da política, para assinalar, de outro modo, o que nos dizem Ball e Bowe (1992) sobre esse processo (CUNHA, 2015, p. 577).

A unificação curricular no formato de uma Base Nacional centralizada tem promovido certos “consensos” entre os grupos dominantes do processo de construção do documento. Uma BNCC defendida pela burocracia estatal circulando como principal política de reforma escolar e atrelada à burguesia nacional e internacional, aponta para uma escola única, convergindo para os ideais neoliberais que criam ilusão de condições de igualdade aos diferentes sujeitos, com o “mesmo acesso” a oferta de escolarização e conteúdos, que teriam, supostamente, igualdade de oportunidades. A escola única está no cerne dos discursos da base nacional curricular, mas tem se efetivado por meio de corporações privadas, como afirma Price (2014).

Os grupos que dominaram o processo do texto político da Base buscaram unificar o sentido de currículo, para conferir legitimidade e a partir dela “coordenar (justificar e atender) interesses de determinados grupos políticos e não de outros” (CUNHA, 2015, p. 577).

Em vista disso, pode-se concluir que a adoção de um currículo único em uma sociedade composta por diferentes realidades, como o Brasil, é inviável, haja vista suas raízes pautadas no pluralismo e na diversidade cultural, bem como as profundas desigualdades sociais. Portanto, tal atitude é inadequada quando se deseja que tais alunos obtenham sucesso.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Esta pesquisa se propôs a dialogar como artigos que versam sobre a inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD) nas três versões da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) de 2015 a 2017, realizando uma análise crítica sobre a lógica excludente de tal temática no documento final da BNCC, bem como suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem na educação básica.

Os autores consultados se mostram contrários a construção de uma Base, tendo em vista que algumas referências como os DCNs e PCNs e o próprio PNE (2014-2024) já embasavam de modo exitoso o trabalho pedagógico, apontando apenas a necessidade de um maior fortalecimento destes documentos.

Muito se tem discutido sobre o caráter normativo e de controle que se pretende dar a Base Nacional Comum que apontam para o fortalecimento do caráter regulador do processo pedagógico, que contribuirá, em consonância com as avaliações em larga escala, para a responsabilização dos professores e gestores da educação em relação aos resultados alcançados.

São também elementos presentes nesta crítica ao processo de elaboração da Base a metodologia de elaboração que favorece a opinião de especialistas desconsiderando o diálogo com as comunidades escolares, assim como as suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar.

Diante da realidade da exclusão, que mais uma vez se repete com o advento de uma Base, já excludente em sua gênese, sem projeto a curto e a longo prazo com foco na equidade, fica claro no documento a falta de compromisso em garantir as diferentes necessidades dos estudantes.

Apoiada na legislação a causa da inclusão da PcD requer o compromisso com esse grupo, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que iriam além de uma “adaptação razoável” nas escolas de ensino regular, garantindo a acessibilidade em todos os âmbitos, haja vista, que todos, sem exceção, têm direito à educação, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Uma Base Nacional com foco no controle ideológico do currículo se configura como produto de negociações e de relações de força, ou seja, as reformas curriculares são, “sobretudo, alterações nas relações de poder e de controle que regem os currículos” (LOPES, 2008, p. 38).

Por fim, acreditamos que um currículo bem-sucedido é aquele “leve em conta a diversidade e deve ser antes de tudo flexível e desenhado tendo como objetivo a “redução de barreiras atitudinais e conceituais”, e se pautar em uma “ressignificação do processo de aprendizagem na sua relação com o desenvolvimento humano” (OLIVEIRA E MACHADO *apud* GLAT, 2007).

## REFERÊNCIAS

ABLEÍSMO. Dicionário online do Sensagent, 06 abr.2019. Disponível em:<<http://dicionario.sensagent.com/Able%C3%ADsmo/pt-pt/>>. Acesso em: 06 abr. de 2019.

ANPED e ABdC. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. 2015. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of\\_cio\\_01\\_2015\\_CNE\\_BNCC.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf) Acesso em: abr.2019.

BALL, S. J. Educationreform: a criticaland post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações públicas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez 2001. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&pid=S0100-1574201500010013800002&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0100-1574201500010013800002&lng=en)>. Acesso em: 02 abr. 2014.

BALL, Stephen. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham, Open University Press, 1994.

Base Nacional Comum Curricular e a Inclusão Escolar. Disponível em: <[http://www.sjnepomuceno.mg.gov.br/abrir\\_arquivo.aspx/BNCC\\_e\\_a\\_Inclusao\\_Escolar?cdLocal=2&arquivo=%7BA5ACDC24-CE7C-28DC-6BDD-CCCAE63CB1DD%7D.pdf](http://www.sjnepomuceno.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx/BNCC_e_a_Inclusao_Escolar?cdLocal=2&arquivo=%7BA5ACDC24-CE7C-28DC-6BDD-CCCAE63CB1DD%7D.pdf)>. Acesso em: 05 de abril de 2019.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Dados Qualitativos. In BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em educação - uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. Reform in education & changing schools: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)> Acesso em: 05 de abril de 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <<http://undime-sc.org.br/download/2a-versao-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, DF, 14 jul. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, DF, 15 dez. 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) > Acesso em 05 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Secretaria da Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 04 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação-Educação Inclusiva 2004, v. 3, n. 24, p.01-30, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Parecer CNE n ° 11/2000. CEB. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 Linha de Base de 2015. 1. ed. v. 01, n. 978857863461, p. 01-408. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

CAVALCANTE, Meire. Manifesto Da Sociedade Civil Em Relação À Base Nacional Comum Curricular, BNCC, 21, mar. 2018. Fórum Nacional De Ed. Inclusiva. Disponível em:<<https://inclusaoja.com.br/2018/03/21/manifesto-da-sociedade-civil-em-relacao-a-base-nacional-comum-curricular-bncc/>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues. Cultura, contexto ea impossibilidade: uma unidade essencial para o currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 3, p. 575-587 set. /dez. 2015. Disponível em: <[www.uepg.br/gppepe](http://www.uepg.br/gppepe)>. Acesso em: 06 abr. de 2019.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. Currículo sem fronteiras, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul. /dez. 2005. Disponível em:<

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>> Acesso em: 04 abr. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

LOPES, Esther. Flexibilização Curricular: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica. Programa De Desenvolvimento Educacional/PDE. Londrina, 2008. Disponível em:<[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_esther\\_lopes.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_esther_lopes.pdf)>. Acesso em: 08 de março de 2019.

MACEDO, R. S.; NASCIMENTO, C. O.; GUERRA, D. M. Heterogeneidade, Experiência E Currículo: Contrapontos À Ideia De Base Comum Nacional E A Vontade De Exterodeterminação Da Formação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3 p. 1556-1569, 2014.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas. Disponível em: Downloads - Abordagem do ciclo de políticas – Stephen Ball. Ponta Grossa: UEPG, 2015. Disponível em: <[www.uepg.br/gppepe](http://www.uepg.br/gppepe)>. Acesso em: 9 abr. 2019.

MAINARDES, J.; STREMEL, S.; SOARES, S. T. Aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em Política Educacional no Brasil: mapeamento e reflexões. Movimento, Niterói, v. 5, n. 8, p. 43-74, jan. /jun. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em:< <https://undime.org.br/noticia/15-09-2016-11-52-consed-e-undime-entregam-ao-mec-contribuicoes-para-a-base-nacional-comum-curricular>> Acesso em: 02 abr. 2019.

MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2019.

MERCADO, Elisângela; FUMES, Fumes. A Educação Especial na Base Nacional Comum Curricular: fortalecimento ou enfraquecimento da educação especial inclusiva? In: Anais do 7º Congresso brasileiro de educação especial, 2016, São Carlos. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee7/papers/a-educacao-especial-na-base-nacional-comum-curricular%3A-fortalecimento-ou-enfraquecimento-da-educacao-especial-inclusiva%3F>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007. p. 17-46. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

OLIVEIRA, A.; MATHEUS, D.; LOPES, A. C. Políticas de currículo: a luta pela significação no contexto da prática. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GRABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio Carlos. Políticas de currículo e escola. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011. p. 119-133.

OLIVEIRA, E. de. MACHADO, K. da S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

PRICE, T.A. Comum para quem? Revista Científica e-Curriculum, v. 12, n. 3, p. 1614-1633, 2014.

SACRISTÀN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16, 17, 19.

SILVA, Maria Valnice da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. A BNCC e as implicações para o currículo da educação básica. **Conadis: Congresso Nacional da Diversidade do Semiárido**, Campina Grande/PB, 2018. Disponível em:<[https://editorarealize.com.br/revistas/conadis/trabalhos/TRABALHO\\_EV116\\_MD1\\_SA13\\_ID786\\_08102018110158.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conadis/trabalhos/TRABALHO_EV116_MD1_SA13_ID786_08102018110158.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2019.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio B. (Orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Ed.Vozes, 1995.

SOUZA, Ana Carolina de; GOMES, Paula. Abordagem do Ciclo de Políticas Segundo Stephen Ball. Departamento da Educação Rj, Rio de Janeiro, p.01-07, ago. 2011. Disponível em:<[https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio\\_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU-Ana%20Carolina%20de%20Souza%20e%20Paula%20Gomes.pdf](https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU-Ana%20Carolina%20de%20Souza%20e%20Paula%20Gomes.pdf)> Acesso em: 08 de abr. 2019.

ISBN: 978-85-916173-1-9