



**ABMES**

Associação Brasileira de  
Mantenedoras de Ensino Superior

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:  
REFLEXÕES SOBRE SUA ORGANICIDADE,  
QUESTÕES DE INTEGRAÇÃO INTERNA E ANÁLISE  
DA VIABILIDADE PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO**

Brasília, 15 de dezembro de 2015.

## **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES SOBRE SUA ORGANICIDADE, QUESTÕES DE INTEGRAÇÃO INTERNA E ANÁLISE DA VIABILIDADE PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO**

A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) encaminha a seguir as suas contribuições ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, em resposta à consulta pública aberta pelo Ministério da Educação, sob a coordenação da SEB/MEC:

**I — Documento geral sobre a Base Nacional Comum Curricular.** Reflexão abrangente sobre a proposta da BNCC submetida à consulta pública, elaborada por consultores e assessoria técnica da ABMES, contendo comentários sobre a organicidade do documento, sua articulação interna e as condições de viabilidade para sua implantação, seja no que se refere à realidade das escolas da educação básica, seja no que diz respeito à formação de educadores que terão o encargo de levá-la à frente.

**II — Base Nacional Comum Curricular: BNCC 2015.** Análises e reflexões por área — Educação Infantil, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática — elaboradas por professores de um grupo de instituições associadas à ABMES.

### **I — DOCUMENTO GERAL SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

A participação das instituições de ensino superior (IES) no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC da Educação Básica é relevante e necessária. As IES são responsáveis pela formação dos professores e demais profissionais da educação que deverão tornar realidade essa Base nas escolas brasileiras. O segmento particular da

educação superior, em 2013, respondia por 56,5% das 1,4 milhões matrículas nos cursos de graduação voltados para a formação de educadores e por 64,6% dos 201 mil concluintes desses cursos.

Como evidencia recente modificação introduzida na Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), a educação superior tem, entre suas finalidades, a de “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (art. 43, VIII, introduzido na LDB pela Lei nº 13.174, de 2015).

Esse compromisso da educação superior com a educação básica é eixo fundamental da organicidade do sistema educacional. Afinal, a qualidade da educação superior depende diretamente daquela oferecida na educação básica. Um dos principais fatores de garantia dessa qualidade é o nível de qualificação dos professores da educação básica. Sua adequada formação, ofertada pelas instituições de educação superior, é condição indispensável.

Nesse sentido, a participação da educação superior no debate sobre a Base Nacional Comum Curricular não pode ser apenas coadjuvante ou acessória. A definição dessa Base envolve um perfil de formação na educação básica que necessariamente deve se articular com os perfis de formação na educação superior. Os objetivos de aprendizagem devem promover o alcance de patamares formativos que proporcionem a integração desejável e imperativa entre os dois níveis de escolarização. A concepção estrutural da Base, os componentes curriculares e os objetivos de aprendizagem selecionados devem ser estabelecidos de acordo com um processo que considere, de modo integrado, as condições efetivas de sua implementação nas redes escolares de educação básica e as medidas requeridas de revisão dos cursos de formação inicial de professores e a realização de atividades de formação continuada.

De acordo com essa perspectiva, este texto apresenta uma reflexão abrangente sobre a proposta de Base submetida à consulta pública. Não tem o propósito de discutir os detalhes dos objetivos de cada componente curricular. Busca oferecer comentários sobre a organicidade do documento, sua articulação interna e as condições de viabilidade para sua implantação,

seja no que se refere à realidade das escolas da educação básica, seja no que diz respeito à formação de educadores que terão o encargo de levá-la à frente.

### **A Base no contexto nacional e internacional**

1. A proposta de Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental e para o ensino médio, submetida pelo Ministério da Educação a consulta pública, cumpre o disposto nas estratégias 2.1, 3.1 e 7.1 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. A inclusão, no documento, de proposta de Base nacional para a educação infantil é procedente. Embora não referida no Plano Nacional de Educação, ela se encontra prevista no art. 26 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Ademais, a escolarização obrigatória, no País, a partir de 2016, iniciar-se-á na pré-escola (quatro anos de idade), por força da Emenda Constitucional nº 59, de 2009.
2. A iniciativa de promover o detalhamento de uma Base Nacional Comum Curricular não é novidade no cenário internacional. Diversos países, por meio de abordagens próprias, adotam um conjunto básico de objetivos de aprendizagem. Dentre os mais conhecidos, encontram-se a Austrália, os Estados Unidos, o Reino Unido, a Nova Zelândia (esses quatro com material acessível no site da Base Nacional Comum Curricular mantido pelo Ministério da Educação), a República da Coreia (Coreia do Sul) e a Finlândia.
3. Dentre esses países, alguns conjuntos de objetivos de aprendizagem abrangem um amplo leque de componentes curriculares, como é o caso da Austrália, Coreia do Sul, Finlândia, Reino Unido. Outros se restringem a dois componentes básicos (Língua/Literatura e a Matemática), como é o caso dos Estados Unidos e da Nova Zelândia. Alguns especificam objetivos e conteúdos ano a ano, como a Austrália, Coreia do Sul, Estados Unidos e Nova Zelândia. Outros fazem a especificação de modo agregado, para conjuntos de anos ou ciclos, como a Finlândia. No Reino Unido, eles se apresentam ora por ano (normalmente para os dois anos iniciais), ora por biênio (para os anos

seguintes). Todos, em geral, apresentam objetivos para cada etapa da educação básica a que se referem.

Ocorre também que, ao lado dos objetivos e conteúdos, sejam oferecidos aspectos de desempenho esperado ao final de cada ano escolar ou ciclo de estudos. Um exemplo é o da Finlândia, em que, para cada componente curricular, descrevem-se, os objetivos gerais; os objetivos e os conteúdos básicos por ano ou ciclo de anos; o desempenho esperado ao final de cada ano ou ciclo de anos; e critérios para avaliação final relativa a cada etapa da educação básica.

4. A proposta divulgada pelo Ministério da Educação apresenta semelhanças com os modelos abrangentes. Alcança todos os componentes curriculares previstos pela legislação em vigor e detalha objetivos de aprendizagem para cada ano escolar, a partir do 1º ano do ensino fundamental. No caso da educação infantil, suas referências são mais amplas, para toda a etapa. Esse formato obedece às normas legais, especialmente o art. 26 da Lei nº 9.394, de 1996 e as seguintes Resoluções da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, sobre diretrizes curriculares nacionais: nº 2, de 2010 (educação básica); nº 5, de 2009 (educação infantil); nº 7, de 2010 (ensino fundamental de nove anos); e nº 2, de 2012 (ensino médio).

#### **A estrutura da proposta de Base**

5. De acordo com o texto divulgado, a organização da proposta, em princípio, busca obedecer a uma estrutura matricial. Ela parte de um conjunto de doze princípios orientadores para toda a Base. Para cada uma das quatro áreas do conhecimento, estabelecem-se objetivos para toda a educação básica e objetivos para cada etapa (ensino fundamental e ensino médio). Dentro de cada área, para cada componente curricular, são definidos eixos que organizam os objetivos de aprendizagem e, dentro desses eixos, os objetivos podem estar (ou não) organizados por campos de atuação ou práticas. A lista dos objetivos, porém, nem sempre apresenta claramente essa estrutura.

O quadro a seguir sintetiza a organização observada em cada componente curricular:

<b>Área do Conhecimento</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>Eixos</b>	<b>Organização dos objetivos</b>	<b>Observações</b>
Linguagens	Língua Portuguesa	Cinco eixos: apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita; oralidade; leitura, escrita; e análise linguística.	Por campos de atuação ou práticas (de acordo com o ano escolar): da vida cotidiana; artístico-literárias; político-cidadãs; investigativas; culturais das tecnologias de informação e comunicação; do mundo do trabalho.	Os eixos são referidos no texto de apresentação, mas os objetivos não se apresentam explicitamente divididos de acordo com eles. Nos três anos iniciais do ensino fundamental, porém, aparece em destaque o primeiro eixo.
	Língua Estrangeira Moderna	Os eixos não estão explicitados.	Por campos de atuação ou práticas (de acordo com o ano escolar): da vida cotidiana; artístico-literárias; político-cidadãs; investigativas; culturais das tecnologias de informação e comunicação; do mundo do trabalho.	
	Artes	Dimensões da experiência estética: estesia, fruição, expressão, criação, reflexão e crítica.	Por tipos de arte: artes visuais, dança, teatro e música.	Os eixos são referidos no texto de apresentação, mas os objetivos não se apresentam explicitamente divididos de acordo com eles. Os objetivos estão listados por subetapa: anos iniciais e anos finais do ensino fundamental; ensino médio.
	Educação Física	Não há eixos explicitados.	Por práticas corporais, conforme o ciclo: brincadeiras e jogos,	Os objetivos estão listados por ciclos: 1º ao 3º ano do EF; 4º e 5º anos do EF; 6º

			esportes, práticas corporais rítmicas, lutas, ginásticas, exercícios físicos, práticas corporais de aventura e práticas corporais alternativas.	e 7º anos do EF; 8º e 9º anos do EF; 1º a 3º anos do EM.
Matemática	Matemática	Cinco eixos: geometria; grandezas e medidas; estatística e probabilidade; números e operações; álgebra e funções.	Por eixos.	
Ciências da Natureza	Ciências, Biologia, Física e Química	Quatro eixos: conhecimento conceitual; contextualização histórica, social e cultural; processos e práticas de investigação; e linguagens.	Por unidades do conhecimento: materiais, substâncias e processos; ambientes, recursos e responsabilidades; bem-estar e saúde; Terra, constituição e movimento; vida: constituição e reprodução; sentidos: percepção e interações.	Os objetivos, dentro de cada unidade do conhecimento, estão listados por eixo.
Ciências Humanas	História	Quatro eixos: procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos; dimensão político-cidadã.	Por eixos.	Para cada ano foi definida uma temática central.
	Geografia	Quatro eixos: o sujeito e o mundo; o lugar e o	Por eixos.	



**Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**

SCS Quadra 07 Bloco "A" Sala 526 - Torre do Pátio Brasil Shopping

CEP 70.307-901 - Brasília/DF - E-mail: [abmes@abmes.org.br](mailto:abmes@abmes.org.br)

Tel.: (61) 3322-3252 - Website: [www.abmes.org.br](http://www.abmes.org.br)

		mundo; as linguagens e o mundo; as responsabilidades e o mundo.		
	Ensino Religioso	Três eixos: ser humano; conhecimentos religiosos; práticas religiosas e não religiosas.	Por eixos.	
	Filosofia e Sociologia	Não há eixos definidos.		Para cada ano do ensino médio, foi definida uma temática ou abordagem, de acordo com a progressão didática do estudo da disciplina.

6. O quadro sugere que a organização dos objetivos foi feita de modo diferenciado nas áreas do conhecimento. Se, de um lado, esse fato pode expressar as especificidades de cada área, por outro lado não constitui elemento facilitador para promover a integração entre as áreas do conhecimento, necessária para assegurar a formação integral dos estudantes.

### **A integração das áreas e dos componentes curriculares**

7. A integração é abordada no documento ao citar os chamados “temas integradores”, a saber: consumo e educação financeira; ética; direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais e culturas africanas e indígenas. Ao se fazer a pesquisa no portal da Base, contudo, praticamente cada tema surge apenas na área do conhecimento com a qual guarda maior afinidade ou mesmo em alguma disciplina específica. Não se consegue perceber, portanto, ao longo do documento, a sua presença integradora nos diversos componentes curriculares. Há ainda que se indagar da suficiência desses temas como vertentes integradoras. Embora abordem questões relevantes, a proposta não parece ter se aprofundado neste ponto, fundamental para assegurar a transversalidade curricular.
8. A integração também é abordada na parte inicial do documento, relativa aos princípios orientadores da Base. Destaca-se a existência de aspectos da formação que envolvem todas as áreas do conhecimento, como o “desenvolvimento da sociabilidade, da curiosidade, de atitudes éticas, de qualificação para compreender e empregar inúmeras tecnologias, para elaborar visões de mundo e sociedade”. Acrescenta o texto que “as áreas e componentes curriculares se articulam para promover a apropriação [...] de diferentes linguagens, para reconhecer e interpretar fenômenos e processos naturais, sociais e culturais, para enfrentar problemas práticos, para argumentar e tomar decisões, individual e coletivamente”.

Essas propostas, bem redigidas, não são claramente identificáveis ao se fazer a leitura dos objetivos por áreas e por componente curricular. As estruturas de organização diferenciadas adotadas nem sempre expressam com clareza esses objetivos gerais, deixando dúvidas se a proposta como um todo foi elaborada de forma efetivamente integrada. Como o documento não

descreve a metodologia de trabalho da Comissão que o redigiu, não é possível avaliar com clareza essa dimensão.

A leitura horizontal dos objetivos e conteúdos dos diversos componentes curriculares para um determinado ano, contudo, não deixa clara essa articulação, sendo necessária a realização de inferências e deduções para compor uma eventual matriz curricular para cada ano. Esse é um ponto especialmente importante. Não está evidente ou demonstrado se o conjunto de objetivos dos componentes curriculares de dado ano compõem um todo harmônico. Conseqüentemente, não se antevê como operacionalizar a matriz curricular de forma integrada. Certamente o aprofundamento da discussão da Base requer essa análise horizontal que, por sinal, é consistente com a proposta matricial que a concepção da Base pretende ter.

A elaboração da Base corresponde à oportunidade ímpar de estabelecer um projeto curricular efetivamente integrado, comprometido com a formação integral do estudante. É preciso cuidar disso com extrema atenção.

## **A identidade da proposta**

9. Ao submeter o documento à consulta pública, o Ministério da Educação assim se pronunciou: “[...] após intenso e dedicado trabalho das equipes formadas pela Secretaria de Educação Básica, [o MEC] apresenta à sociedade essa versão inicial, para amplo debate, do que poderá ser a Base Nacional Comum. Importa salientar que as equipes tiveram plena autonomia e que, por isso mesmo, essa versão não representa a posição do Ministério, ou do Conselho Nacional de Educação, a quem caberá por lei a tarefa de aprovar sua versão inicial”.

A Portaria MEC nº 592, de 17 de junho de 2015, informa que o processo de elaboração da proposta mobilizou cento e dezesseis especialistas, indicados entre professores e pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas com vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação. Participaram dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

(Undime). No entanto, os nomes dos participantes dessas equipes não foram divulgados no documento. Essa é uma relevante questão de transparência.

O teor das propostas mantém estreito vínculo com seus elaboradores. Características como origem profissional, atuação na educação básica ou na educação superior, produção acadêmica, referenciais teóricos da obra publicada, entre outras, são importantes para compor um quadro de avaliação mais abrangente dos objetivos divulgados. Deduzir, pela leitura do documento, os enfoques de seus múltiplos autores representa esforço redobrado quando se desconhece quem são eles. Por outro lado, a dificuldade de evidenciar esses enfoques torna-se obstáculo para avaliar, com consistência, qual o resultado final esperado da implantação dessa proposta, isto é, o perfil do estudante após percorrer toda a trajetória da educação básica.

### **O perfil de cidadão que orienta a Base**

10. Este é um ponto central de discussão. Qual o perfil de cidadão que a Base pretende formar ao final da educação básica? O documento lista doze objetivos finalísticos, a serem alcançados após o cumprimento dos percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da educação básica. Tais objetivos gerais que, em princípio, devem constituir os eixos estruturantes da proposta, deveriam ter sido, preliminarmente, objeto de ampla discussão. De que forma foram estabelecidos? Que critérios e procedimentos foram adotados para sua seleção? Qual a sua fundamentação epistemológica? De que modo a proposta percebe a articulação entre a apropriação sistematizada do saber e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e não cognitivas? Qual a imagem objetiva que se espera do ser humano em formação?

A definição de cada objetivo parece buscar apresentar uma síntese entre essas dimensões formativas do currículo. Mas a sua discussão mereceria ser mais aprofundada.

Dois parágrafos oferecem alguma ideia articuladora. Em primeiro lugar, ao ressaltar, como direitos de aprendizagem, o aprender “a se expressar, conviver, ocupar-se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar saberes

escolares ao contexto vivido, projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais”. A seguir, ao detalhar como condições necessárias para a efetivação desses direitos, aquelas que possibilitam “o desenvolvimento de múltiplas linguagens como recursos próprios; o uso criativo e crítico dos recursos de informação e comunicação; a vivência da cultura como realização prazerosa; a percepção e o encantamento com as ciências como permanente convite à dúvida; a compreensão da democracia, da justiça e da equidade como resultados de contínuo envolvimento e participação”.

O documento poderia proporcionar ao leitor a clara percepção de como esses objetivos mais amplos se manifestam ou se desdobram em cada área do conhecimento e em cada componente curricular. Afinal, como o texto mesmo afirma, “os direitos de aprendizagem anteriormente apresentados fundamentam as articulações entre as áreas do conhecimento e etapas de escolarização na definição dos objetivos da educação básica”. A leitura dos objetivos para cada área e para componente curricular nem sempre evidencia essa articulação ou o desdobramento do geral para o mais específico.

## **A extensão da Base**

11. Segundo a legislação em vigor, “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” (art. 26 da Lei nº 9.394, de 1996). A proposta de Base dimensiona a possibilidade de cumprimento desse dispositivo legal? O conjunto de objetivos definidos para todas as áreas permitirá que as propostas curriculares das escolas contemplem componentes curriculares adicionais e temas transversais, como parte diversificada do currículo?

O documento submetido à consulta pública não menciona, mas diversas manifestações colhidas nos meios de comunicação informam que a Base Nacional deve corresponder a cerca de 60% (sessenta por cento) do currículo escolar. Esse é um ponto importante, que diz respeito diretamente à autonomia escolar e ao direito das comunidades em ver contemplada, na

proposta pedagógica das escolas, as dimensões de diversidade cultural e regional que lhe são características.

Ora, a proposta divulgada não faz associação entre objetivos, conteúdos e tempos pedagógicos necessários ao seu desenvolvimento. Ao tratar da sequência anual em que os objetivos de aprendizagem são propostos, o documento informa que essa apresentação não conforma uma progressão obrigatória, mas uma orientação para os sistemas de ensino, as escolas e os professores. Destaca, assim, que “novos arranjos na distribuição a cada ano são não apenas possíveis como desejáveis, considerando especificidades locais e a articulação entre a parte comum e a diversificada do currículo”. Essa é a observação genérica que não demonstra a estimativa do tempo pedagógico necessário para dar cumprimento a esses objetivos em cada ano da educação básica.

## **A Base e a flexibilidade curricular**

12. Uma questão particularmente sensível se refere ao encontro entre o processo de definição da Base nacional e o processo de discussão da reformulação do ensino médio. Tal como concebida, a estrutura da Base parece reafirmar a atual configuração do ensino médio e não leva em conta – ou ao menos não deixa evidente, a possibilidade de que esse nível de ensino venha a receber nova organização, com trajetórias de estudos diferenciadas.

Certamente há uma questão legal a ser considerada, pois a proposta da Base não pode ignorar a legislação atualmente em vigor. Por outro lado, processos de renovação educacional não podem ocorrer de forma desconectada. A condução política e administrativa desses dois encaminhamentos relativos ao ensino médio necessita ser coordenada.

O documento em análise, por sinal, faz alusão a esse fato, quando afirma que “outro aspecto a ser contemplado pelo debate público diz respeito a como a Base, a parte comum do currículo, pode contribuir para a proposição de diferentes trajetórias acadêmicas para os estudantes do Ensino Médio. Este tema tem sido tratado na perspectiva da parte diversificada dos currículos, mas seria importante avançar em proposições sobre como ele pode também envolver a parte comum”.

Essa questão reclama urgente solução. Como tornar flexível a proposta de Base nacional comum para configurar diferentes trajetórias escolares, de acordo com os interesses dos estudantes? Caso o ensino médio se desdobre em trajetórias com ênfases diferenciadas por áreas de conhecimento, por exemplo, será necessária uma recomposição dos objetivos por componente curricular.

Tratar dessas ênfases apenas na parte diversificada parece, em princípio, medida pouco eficaz, pois o cumprimento pleno de todos os componentes curriculares da Base nacional para todos os alunos, não importando a ênfase por eles escolhida, redundará em reproduzir o ensino médio com seu atual perfil. Não parece claro se os objetivos selecionados para a ampla lista de componentes curriculares deixarão tempo pedagógico disponível para que se delineiem, de fato, trajetórias acadêmicas diversificadas.

Esse desafio encontra outro desdobramento na relação entre essa etapa da educação básica e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Esse exame, de certo modo, leva à uniformização curricular no ensino médio. É preciso considerar as alterações necessárias para que a diversificação não seja sufocada pela existência de um instrumento de avaliação. Esse instrumento, na verdade, deve buscar aferir os resultados de um processo pedagógico organizado e não determinar a forma de organização desse processo.

## **A formação de professores para a implementação da Base**

13. Recentemente, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” dos professores da educação básica.

O documento é detalhado e apresenta algumas inovações em relação às normas anteriormente vigentes. A sua leitura revela pontos comuns entre concepções e conceitos nele presentes e aqueles referidos na proposta da Base. A questão que se coloca é a da cronologia dos atos legais e da articulação entre as políticas por eles consagradas.

Quando se discute a Base, está em causa a organização curricular geral da educação básica. Os saberes, as competências, as habilidades e as concepções pedagógicas que irão defini-la. É exatamente a serviço dessa conformação curricular que deverá se dar a formação dos professores. A definição antecedente das diretrizes curriculares nacionais dessa formação parece estar antecipada em relação à elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

Algumas questões se colocam a partir dessa constatação. Estão os cursos de formação de professores organizados para dar suporte à nova Base? As diretrizes recentemente aprovadas são suficientes para ensejar essa articulação?

É indispensável um estudo aprofundado e um debate consistente sobre a atual conformação dos cursos de formação de professores e o grau com que ela atende ou deixa de atender às necessidades de implantação da proposta da Base.

Ao se conceber a Base, foi levado em conta o perfil de formação dos professores em exercício nas redes escolares de educação básica? Estão eles suficientemente preparados para dar-lhe execução? Serão necessárias estratégias específicas de formação continuada para preencher lacunas eventualmente encontradas na qualificação dos atuais professores?

Esses pontos são apresentados sob a forma de interrogação porque ao que tudo indica essa avaliação diagnóstica não parece ter sido ainda feita. Aqui se encontra desafio específico para as instituições de educação superior.

## **A participação dos professores na discussão da Base**

14. Qual foi ou tem sido o grau efetivo de participação dos docentes da educação básica na elaboração da proposta? De que forma esses professores percebem as condições concretas de sua implantação?

Segundo pesquisa feita, em 2014, pela Fundação Lemann, com o apoio do Instituto Paulo Montenegro (Ibope), junto a uma amostra de mil professores, representativa do corpo docente do ensino fundamental público urbano, 82%

dos entrevistados concordaram, total ou parcialmente, com a oportunidade de existência de uma Base nacional comum em todas as escolas e 93% com o fato de que saber o que é esperado que os alunos aprendam a cada ano escolar facilita o trabalho do professor. Entre esses mesmos professores, 83% manifestaram a relevância da participação de seus representantes na definição da Base.

O Ministério da Educação, em articulação com o Consed e a Undime, promoveram, nos primeiros dias de dezembro, mobilização das escolas para discutir a proposta da Base, mas não se tem ainda condições de avaliar o grau com que as escolas e os professores de fato se envolveram. De todo modo, permanece certa apreensão pelo fato de que o documento, por sua densidade, requer tempo razoável para sua análise, discussão e para as eventuais sugestões de modificação. Especialmente quando realizado esse debate nos momentos finais do ano letivo seguidos de prolongado recesso escolar. Esta talvez não seja a época mais oportuna para promover a participação produtiva das equipes docentes das escolas brasileiras.

No sítio eletrônico do Ministério da Educação sobre a Base, encontram-se materiais disponíveis para orientar os debates nas escolas. Ainda que tecnicamente bem elaborados, a sua utilização depende de que o diretor da escola esteja familiarizado com os diversos elementos constitutivos da Base e o instrumento de avaliação. Não está claro se os gestores foram preparados a tempo e à hora para conduzir esse debate e para se servir eficientemente dos materiais disponibilizados. O roteiro propõe a avaliação de objetivos de componentes curriculares, mas não parece sugerir a necessidade de discutir a proposta como um todo, no que se refere à organicidade, à articulação e à integração entre as áreas e, mesmo, dos componentes dentro de cada área.

## **A Base e as modalidades de oferta da educação básica**

15. É fato que, na conclusão de seus princípios orientadores, o documento afirma que “as áreas e componentes curriculares se articulam para promover a apropriação por crianças, jovens e adultos de diferentes linguagens, para reconhecer e interpretar fenômenos e processos naturais, sociais e culturais, para enfrentar problemas práticos, para argumentar e tomar decisões, individual e coletivamente”. Logo a seguir, o texto aborda a educação especial na perspectiva inclusiva. Em princípio, portanto, a proposta pretende

abranjer as diversas modalidades da educação básica. No entanto, especialmente no que se refere à educação de jovens e adultos, não há referência às formas para sua organização. A estruturação do documento está relacionada com a educação básica ofertada na idade própria. Também não está evidente como a proposta admite a oferta da educação básica a distância.

## **A implantação da Base**

16.O processo de elaboração da Base certamente não pode estar desconectado daquele de sua implantação. É uma questão fundamental de viabilidade.

A decisão de abranjer a um só tempo todas as áreas do conhecimento e todos os seus componentes curriculares implica desafios significativos para sua efetivação. Certamente ela não ocorrerá simultaneamente em todos os anos escolares, mas deve obedecer a uma progressão que provavelmente durará de cinco a quatorze anos, dependendo da estratégia escolhida: se apenas a partir do primeiro ano pré-escolar ou do ano inicial de cada etapa ou subetapa da educação básica.

Além dessa questão cronológica, apresentam relevo os procedimentos necessários para que os professores estejam adequadamente preparados para levar a cabo essa tarefa. As estratégias de formação continuada precisam ser desde logo definidas. Concomitantemente, devem ser postos em execução os processos de revisão curricular dos cursos de formação de professores.

Nessa direção, é oportuno indagar como se encontram os entendimentos para dar cumprimento o disposto nas estratégias 2.2 e 3.3 do Plano Nacional de Educação. De acordo com elas, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão pactuar, no âmbito da instância permanente de negociação e cooperação entre os entes federados (art. 7º, § 5º, da Lei nº 13.005, de 2014, a Lei do PNE), a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base nacional comum curricular.

Essa instância já foi criada pela Portaria MEC nº 619, de 24 de junho de 2015. Não se encontram, contudo, notícias públicas de que esse colegiado já esteja efetivamente em funcionamento e que tenha traçado diretrizes com relação à implementação da Base.

## **Considerações finais**

A experiência internacional, a trajetória dos sistemas de ensino nacionais e as demandas de uma parte significativa do magistério dão respaldo à decisão política de conformar uma Base Nacional Comum Curricular que, além de estabelecer áreas e componentes curriculares básicos, ofereça, dentro de cada um deles, uma proposta de trajetória acadêmica configurada por objetivos de aprendizagem discriminados para cada etapa e ano escolar da educação básica.

A efetiva implementação dessa Base em todas as escolas brasileiras promove caráter indenitário da educação nacional e pode constituir relevante instrumento de equidade na garantia do direito à educação, sem distinção do local de nascimento ou residência do educando. É elemento importante de integração cultural.

A existência da Base constitui fundamento indispensável para orientar os processos de monitoramento e avaliação da qualidade da educação básica. E para nortear a organização dos cursos de formação de educadores.

Há, porém, uma característica que necessita ser claramente demonstrada. A real organicidade da matriz proposta na Base, articulando áreas do conhecimento, componentes curriculares e objetivos de aprendizagem em uma perspectiva de formação integral dos estudantes. Não apenas sob a perspectiva cognitiva, mas também nas dimensões não cognitivas, cuidando especialmente da apropriação dos saberes integrada à atenção ao desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Esse desafio se coloca não apenas para a elaboração da Base e sua operacionalização nas escolas de educação básica, mas também para a revisão dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores.

Essa tarefa não é modesta. A ABMES, atenta a essas questões, está promovendo, no âmbito de suas associadas, uma intensa mobilização para que elas também participem do processo de construção da BNCC.

## **II — BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISES E REFLEXÕES POR ÁREA**

### **Considerações Iniciais**

As análises e reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular vão ao encontro da proposta de reformulação da Educação Básica, com as mudanças no currículo, acerca dos conteúdos propostos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, principalmente para as quatro áreas de conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática.

No decorrer desse processo, dúvidas, esperanças, inquietações, questionamentos e indagações foram surgindo. Ora, é esse o espírito mais apropriado que se reflete no contexto em que se reúnem aqueles que se preocupam com a educação. Esses pensamentos estão presentes neste documento e são os seguintes:

1. O processo construtivo da BNCC parece não ter levado em conta as matrizes curriculares presentes nos estados brasileiros, bem como os PCNs. Isso acarreta uma inquietude. Tais documentos possuem elementos fundamentais para a composição da Base.
2. Associados aos objetos de aprendizagem são apresentados exemplos ilustrativos do conteúdo ensinado. A presença de tais exemplos é preocupante, pois os professores podem inferir que apenas realizando o que se propõe nos exemplos estar-se-ia cumprindo o proposto nos objetivos de aprendizagem. No entanto, observou-se que, em sua maioria, os exemplos se apresentam em um nível cognitivo inferior ao do objetivo de aprendizagem. A inserção dos exemplos deve ser identificada claramente como sugestão. Cada docente deve ser estimulado a adotar formas diferentes de tangenciar o processo de ensino-aprendizagem, valendo-se de experiências cotidianas próximas da realidade dos estudantes. Isso significa que o contexto local deve ser considerado. Portanto, os exemplos que se aplicam em uma localidade podem não ser os mais adequados a outra região. Cabe ao

educador identificar exemplos ilustrativos que possam viabilizar a aprendizagem do conteúdo.

3. Por mais frequente que seja o discurso voltado para a diversidade no texto, a estrutura de um currículo que define uma sequência hermética de unidades de conhecimentos a serem contempladas em cada estágio escolar está, de alguma forma, uniformizando os contextos de aprendizagem em torno de caminhos que se julgam ideais. Novos questionamentos surgem. Qual a justificativa pedagógica para se determinar critérios rígidos de aprendizagem em detrimento dos interesses e valores presentes nos contextos locais de aprendizagem? Como valorizar a diversidade se os conteúdos são apresentados de forma objetiva?
4. Seria interessante que o BNCC apresentasse os conceitos básicos no Ensino Fundamental, distribuídos por ano escolar. Tais conceitos podem, ou devem ser, determinados a partir do primeiro eixo. Os alunos do primeiro ano, de acordo com a Base Comum de Linguagem, seriam envolvidos, assim como é hoje, na aquisição da leitura e da escrita. Dessa forma, vale lembrar que as outras disciplinas, como as Ciências da Natureza, deverão ser trabalhadas na mesma perspectiva, isto é, contribuindo para a alfabetização e o letramento linguístico, assim como o científico, histórico e geográfico. A abordagem, nesse caso, é menos conceitual. Esse ponto também deve ser esclarecido na BNCC de Ciências da Natureza.
5. Na sequência, toda mudança curricular demanda modificação de material didático. Sabe-se que a maioria dos professores, por razões diversas, apresenta o livro didático como o tutorial para o processo de ensino do qual realizam. Nesse caso, torna-se preocupante o tempo do qual os materiais didáticos terão para se adequar à BNCC. Um terceiro atenuante e de grande importância, é a necessidade da formação de professores diante da uma nova matriz curricular. Não se pode deixar que o enraizado currículo se transforme em currículo oculto, comprometendo o sucesso da BNCC.

## Educação Infantil

Ao se pensar na Educação Infantil, no que tange ao Campo de Experiência e Objetivo de Aprendizagem, a BNCC salienta que

as diversas possibilidades de experiências que as crianças podem usufruir, na unidade de Educação Infantil e citadas no parecer, entretanto não (...) ocorrem de modo isolado ou fragmentadas, mas são promovidas por um conjunto de práticas que articulam os saberes e os fazeres das crianças

com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade. (BNCC, 2015, p. 14).

O documento destaca, ainda, que a *“proposta do arranjo curricular para a Educação Infantil na BNCC se dá em “Campos e Experiências”, conjuntos formados considerando alguns pontos de convergência entre os elementos que orientam”* (BNCC, 2015, p. 20). Dessa maneira, o que diferencia um campo de experiência de um objetivo de aprendizagem? Como é a organização estrutural de um objetivo de aprendizagem? Como é a organização estrutural de um campo de experiência?

Referindo-se à idade das crianças na Educação Infantil, o documento da BNCC propõe

uma forma de organização curricular adequada a esse momento da educação da criança de até 6 anos, quando certos conhecimentos, trabalhados de modo interativo e lúdico, promovem a apropriação por elas de conteúdos relevantes. Os campos potencializam experiências de distintas naturezas, dadas a relevância e a amplitude dos desafios que uma criança de 0 a 6 anos enfrenta em seu processo de viver, de compreender o mundo e a si mesma. (BNCC, 2015, p. 20)

Entretanto, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o segmento organiza a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

## **Área de Ciências da Natureza**

### **Ciências**

Um dos mais importantes caminhos trilhados pela ciência diz respeito a sua desvinculação de fundamentos positivistas. A estruturação do pensamento em torno de verdades, com referências a objetos de forma reificada, independentemente do observador, tem sido alvo de profundas reflexões epistemológicas que parecem estar presentes na estrutura do texto-base. Por esse motivo, algumas perguntas serão apresentadas para que se possam compreender melhor as bases epistemológicas do BNCC de Ciências da Natureza.

Já no primeiro parágrafo do texto-base de Ciências da Natureza, a menção da preocupação com a natureza em desequilíbrio, não estaria desconsiderando as contemporâneas discussões dos sistemas vivos como sistemas

longe do equilíbrio? Não se desconsidera, nesse contexto, uma abordagem que pensa a natureza como sistemas essencialmente dinâmicos e em contínua mudança, com estados transitórios e reorganizadores, como nos propõem Prigogine e Stengers (1997)? Uma proposta científica que busca evitar desequilíbrios, não estaria fundada na premissa de que uma natureza em equilíbrio é condição a se desejar, desconsiderando, assim, discussões contemporâneas?

No segundo parágrafo, o texto apresenta como elemento integrador das Ciências da Natureza: “A observação sistemática do mundo material, com seus objetos... e tem-se o questionamento como base de investigação e a experimentação como critério de verificação”. Não estaria integrando na aprendizagem científica um fundamento epistemológico que dissocia sujeito e objeto, reforçando o que Rorty (2002) chama de tradição objetivista, na qual se estrutura o pensamento em busca de verdades estabelecidas, e não de uma construção solidária do conhecimento? Na última parte do trecho anterior, apresenta a experimentação como critério de verificação. Dessa forma, não estaria reduzindo o papel do experimento a uma mera ferramenta de comprovação de uma realidade que preexiste ao processo de observação, e que busca confirmar universalidades? O verbo a se empregar não seria o “descobrir” em detrimento ao “verificar”?

Entre os objetivos das Ciências da Natureza e em alguns trechos do texto são apresentadas as propostas de leitura de mundo. O que se busca com a ideia de ler o mundo? Que fundamentos epistemológicos sustentam essa metáfora? Para que o aluno consiga fazer a sua própria leitura do mundo, a BNCC deveria ser apresentada de forma interdisciplinar, com conteúdos que se complementam e interagem.

De modo geral, fica clara, após análise mais criteriosa, a organização estrutural da BNCC das Ciências da Natureza: cada ano do Ensino Fundamental apresenta três Unidades e, cada Unidade é abordada na perspectiva dos quatro Eixos.

Percebe-se, contudo, a preocupação dos autores da BNCC em sustentar teórica e conceitualmente cada um dos Eixos (2015, p. 168-169; 175-177), bem como a razão pela qual estes são apresentados em todos os anos escolares.

No entanto, não é possível se observar a mesma preocupação com as Unidades (2015, p. 177-179). Embora após análises, fique claro para o leitor atento que são abordadas três Unidades por ano escolar, não se observa um critério específico de distribuição das Unidades para cada um dos anos escolares. Ao que parece, a distribuição das Unidades foi feita ao acaso e de modo a criar certa proporcionalidade da presença desta nos anos escolares, pois, ao longo do Ensino Fundamental, cada Unidade se repete quatro ou cinco vezes.

Considerando isso, fica aqui registrada a necessidade de a BNCC justificar a presença de cada Unidade em determinado ano escolar em detrimento a

outro. Tal justificativa explicitaria a mudança na estrutura curricular clássica que a BNCC propõe.

Por consequência do que fora descrito anteriormente, observa-se grande mudança na estrutura curricular clássica proposta pela BNCC. Como exemplo, pode-se exemplificar sobre o conteúdo do “Corpo Humano e suas Funções”, que, classicamente, é abordado no segundo, no quinto e no oitavo ano. Com a proposta da BNCC, tal conteúdo passa a ser estudado no terceiro, no quinto, no sexto e no nono ano. Embora seja compreensível a possibilidade de modificação de conteúdos curriculares, essa mudança pode ser inadequada. Primeiramente pelo fato de os pré-adolescentes demandarem, cada vez mais, que a abordagem da sexualidade, reprodução e estrutura do corpo seja tratada o quanto antes. Assim, deixar o aprofundamento de tal abordagem apenas para o último ano do Ensino Fundamental é demonstrar falta de sensibilidade às próprias demandas biológicas dos estudantes. Portanto, entende-se como mais coerente antecipar o assunto para o sétimo ano e não retardá-lo para o nono.

Dessa forma, é fundamental que o MEC invista no processo formativo contínuo e de qualidade e aos professores. Reforça-se que é extremamente importante que ocorram programas de capacitação dos docentes, com vistas a instrumentalizá-los no ensino preconizado pelo documento. São muitas variáveis: quatro eixos e seis unidades, a variação das unidades ano a ano, a abordagem e a linguagem científica. Para que tudo isso aconteça, são necessárias orientações mais claras.

É incômodo notar o fato de se iniciar o processo de construção da BNCC de Ciências sem ser previamente analisado um currículo macro, ou seja, a partir das matrizes curriculares existentes nos estados. Tal ação responderia, inclusive, ao questionamento quanto à origem de um currículo mínimo se não se sabe o totalizado? Desse modo, os objetivos de aprendizagem não se justificam quanto escolha ou seleção.

Diante do exposto, observam-se algumas inconsistências na matriz curricular como a presença de objetivos de aprendizagens que são de “Conhecimento Conceitual” (Eixo 1), apresentados como sendo de outros eixos. Como exemplo, o objetivo CNCN2F0A013, presente no segundo ano. Tal objetivo propõe que “Compreender o movimento do Sol, utilizando diferentes pontos de referência: introdução aos pontos cardeais.” seja abordado no Eixo 3 (Processos e práticas de investigação), sem ao menos terem sido trabalhados previamente os conceitos referentes a tal objetivo nos eixos anteriores. Assim, como estudar processos que envolvam conceitos como translação e pontos cardeais, sem que estes tenham sido abordados previamente, de forma conceitual?

Acredita-se que seria importante a construção de um “Mapa Geral de Objetivos de Aprendizagem” para que se possa ter uma visão ampla da estruturação

curricular ao longo de todo o Ensino Fundamental, bem como da recursividade (apresenta-se um exemplo para o Eixo 1, a seguir).

A ausência de recursividade é algo preocupante na proposta da BNCC. Na visualização da proposta do mapa total para o Ensino Fundamental, observou-se que, em muitos casos, isso não ocorre. Conceitos, conteúdos e procedimentos são apresentados e não são retomados ao longo do Ensino Fundamental em um contexto diferenciado e com demanda cognitiva mais elaborada, como se espera em um currículo recursivo. No quadro a seguir, pode-se observar um breve exemplo que ilustra esse cenário.

Embora se tenha realizado a matriz para o Ensino Fundamental, apresenta-se apenas a visão longitudinal para os objetivos de aprendizagem para o Eixo 1. Uma análise atenta identificará que existem eixos que não se repetem ao longo do Ensino Fundamental (marcação em azul) e outros que são abordados, mas não na perspectiva recursiva (marcação em vermelho).

EIXOS	UNIDADES	ANOS								
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
E1	U1	<b>CNCN1FOA001.</b> Reconhecer materiais de uso cotidiano, identificando do que são feitos e como são utilizados nas atividades humanas.  <b>CNCN1FOA002.</b> Descrever as características de materiais de uso cotidiano e agrupá-los com tais características.  <b>CNCN1FOA003.</b> Identificar processos de transformação de materiais que ocorrem no dia a dia.	<b>CNCN2FOA002.</b> Comparar materiais e reconhecer usos comuns, prevendo a adequação de diferentes materiais para determinado uso.			<b>CNCN5FOA001.</b> Reconhecer que os materiais se apresentam na natureza nos estados sólido, líquido e gasoso, que podem mudar de estado de acordo com a temperatura em que se encontram, percebendo as implicações dessas mudanças na vida diária.  <b>CNCN5FOA002.</b> Comparar materiais usados cotidianamente e reconhecer usos comuns de acordo com propriedades que apresentam de condutibilidade elétrica e térmica.		<b>CNCN7FOA001.</b> Estabelecer diferenças entre substâncias e mistura de substâncias, identificando materiais formados por uma ou por mais substâncias e reconhecendo a importância social desses materiais.  <b>CNCN7FOA002.</b> Identificar transformações que ocorrem com materiais importantes no dia a dia das pessoas.	<b>CNCN8FOA001.</b> Caracterizar uma substância por meio das propriedades físicas: densidade, ponto de ebulição, ponto de fusão e solubilidade.  <b>CNCN8FOA002.</b> Compreender processos envolvidos na produção de alguns combustíveis, ressaltando possíveis problemas ambientais e de biossegurança associados.	
	U2			X	X		X			X
	U3	X	X		X			X	X	
	U4		X		X		X			X
	U5			X		X	X			X
	U6	X		X		X		X	X	

As células marcadas com X representam a presença de determinada Unidade por ano do Ensino Fundamental. Assim, as Unidades se repetem de quatro a cinco vezes ao longo do Ensino Fundamental.

## Área de Ciências Humanas

### ***História – Ensino Fundamental Anos Iniciais***

Na análise relativa à área de Ciências Humanas – História para o Ensino Fundamental – notou-se, de modo geral, que o texto de apresentação do componente curricular é permeado por recursos linguísticos evasivos que não deixam clara a proposta curricular da disciplina.

(...) a proposição curricular **estabelece articulação entre os anos iniciais e os finais do Ensino Fundamental e entre esses e o Ensino Médio**. Assim, parte-se, nos anos iniciais, dos **saberes necessários à apropriação histórica do tempo** e ao desenvolvimento de conhecimentos para a **compreensão contínua de processos históricos cada vez mais complexos**. Para tanto, enfatiza-se a **História do Brasil como o alicerce a partir do qual tais conhecimentos serão construídos** ao longo da Educação Básica. (BNCC, 2015, p. 242) [Grifos nossos]

A partir disso, suscitaram diversas dúvidas. No caso específico dos anos iniciais, quais seriam esses *saberes necessários à apropriação histórica do tempo* pelos alunos? Que processos históricos seriam abordados nos estudos de cada ano desse segmento? Que temáticas da História do Brasil seriam priorizadas ou destacadas nos anos iniciais?

Embora possam ser encontradas indicações acerca dos conteúdos procedimentais e atitudinais da disciplina, o documento não explicita os conteúdos conceituais a serem abordados em cada ano/segmento. Ou seja, não deixa claro que fatos e processos históricos devem ser trabalhados pelo professor.

De acordo com a proposta, *cada ano escolar apresenta um enfoque predominante, mas não exclusivo, traduzido em títulos para facilitar a identificação de tal foco*:

- 1º Ano – Sujeitos e Grupos Sociais.
- 2º Ano – Grupos Sociais e Comunidades.
- 3º Ano – Comunidades e outros lugares de vivências.
- 4º Ano – Lugares de vivências e relações sociais.
- 5º Ano – Mundos brasileiros.

Tal “enfoque” se remete a um modelo de organização curricular predominante no país até meados dos anos de 1990, baseado nos círculos concêntricos. Naquele modelo, os conteúdos de história das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental abrangiam das áreas espaciais mais próximas da criança às mais distantes: casa, família, escola (1ª série), bairro e cidade (2ª série), estado (3ª série), país (4ª série).

O tipo de “enfoque” proposto no documento parece inadequado ao contexto atual – um mundo globalizado, interligado, em que as fronteiras espaciais foram rompidas pela tecnologia da comunicação e o local, o nacional e o global se conectam a todo o momento e em tempo real. É nesse mundo que as crianças de 6 a 10 anos estão vivendo. Além disso, elas estão conectadas às mídias eletrônicas interativas, aos desenhos animados, aos filmes e videogames ambientados em contextos históricos diversos, muitos deles de períodos remotos ou muito distantes cronologicamente do presente, que estimulam seu imaginário e aguçam a sua curiosidade natural acerca das sociedades de outros tempos e espaços.

Vale ressaltar que o ensino de História no Ensino Fundamental deva partir da história local, estimulando o aluno a ampliar sua capacidade de observação do mundo que o rodeia, de conhecer diferentes formas de relações sociais, de identificar vestígios de outros tempos que ainda permanecem. Contudo, é preciso ampliar repertório histórico cultural dos alunos, possibilitando-lhes conhecer manifestações culturais, sociais, econômicas e políticas de sociedades de outros tempos e espaços, identificar mudanças e permanências nas vivências humanas de comunidades próximas ou distantes no tempo e no espaço, e reconhecer que sua realidade estabelece laços de identidade histórica com outros tempos.

Um aspecto interessante da proposta curricular é o estabelecimento dos quatro eixos articuladores dos objetivos de aprendizagem ao longo da Educação Básica, que refletem elementos característicos das atuais tendências de ensino e aprendizagem da disciplina: representações do tempo (construção nas noções de temporalidades da história), procedimentos de pesquisa (investigação histórica e o diálogo com as fontes), categorias, noções e conceitos (arcabouço conceitual da história) e dimensões político-cidadãs (perspectiva histórica da prática social).

Contudo, na proposta da BNCC 2015, muitos dos “objetivos de aprendizagem” listados em cada Eixo/Ano deixam a desejar – são vagos ou muito específicos. Alguns deles pressupõem operações mentais extremamente complexas para as crianças da faixa etária a que se destinam, como os exemplos que se seguem.

Especificamente no 1º Ano, percebe-se uma grande complexidade dos objetivos propostos, exigindo, de uma criança de 6 anos, habilidades que ela ainda não desenvolveu, assim como conhecimento de temas distantes de sua realidade.

#### **CHH1FOA005**

*Identificar e problematizar as razões da seleção, das escolhas e da definição de datas comemorativas, considerando seus diferentes significados e sentidos.*

- Uma criança de 6 anos não tem embasamento histórico para discutir a escolha das datas comemorativas e para problematizar seus significados.

**CHHI1FOA007**

*Identificar as relações de trabalho presentes nas diferentes organizações familiares.*

- Relações de trabalho presentes em diferentes organizações familiares? Esse é um conceito muito complexo para uma criança de 6 anos. Ela identificará a existência de pessoas que trabalham em sua família.

**CHHI1FOA008**

*Construir a noção de pertencimento a diferentes grupos sociais (família, escola e comunidade), entendendo seu protagonismo e seu papel social nas mais diferentes formas de manifestações e interações estabelecidas em cada grupo e contexto sociocultural.*

- A criança de 6 anos só consegue identificar os grupos sociais de que faz parte. O restante demanda mais tempo e conhecimento.

No 3º ano, chama-se a atenção à inadequação das temáticas abordadas para a faixa etária.

**CHHI3FOA025**

*Identificar e questionar as diferenças entre realidades vivenciadas e outras realidades, como por exemplo, brincadeiras de diferentes épocas, a partir do uso de fontes históricas escritas, iconográficas e orais, além da cultura material.*

- O aluno de 8 anos poderá considerar esse tema desinteressante. Não seria mais adequado para o 1º ou o 2º ano?

**CHHI3FOA026**

*Identificar diferentes noções de tempo, percebendo as formas de sua medição por meio da utilização de relógios, calendários, dentre outros.*

- Esse tema já não teria que ter sido desenvolvido nos anos anteriores? Não seria esse um objetivo para ser iniciado no 1º ano?

No 5º ano, novamente chama-se a atenção à complexidade de alguns objetivos.

**CHHI5FOA052**

*Discutir e manifestar opiniões sobre as diferentes ideias e representações sobre as regiões brasileiras, compreendendo sentidos, significados e representações ao longo do tempo, tais como a organização do espaço brasileiro em Capitânicas Hereditárias, Províncias, Estados, Distritos e Territórios Federais.*

- Esse objetivo pressupõe um repertório histórico amplo, que abrange conhecimentos relativos a vários períodos históricos. Esse é um objetivo mais pertinente para os Anos Finais do Fundamental.

**CHH15FOA056**

*Identificar diferenças e semelhanças entre as formas de divisão regional estabelecida pelo IBGE (Norte, Sul, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste), os “4Brasis” (Amazônia, Centro-Oeste, Concentrada e Nordeste) e a geoeconômica (Amazônia, Nordeste e Centro-Sul), considerando os critérios utilizados em cada uma delas.*

- Esse é um objetivo mais pertinente à área de Geografia.

**CHH15FOA059**

*Conhecer os processos de criação e problematizar os significados e os sentidos dos símbolos nacionais – hino, bandeira, brasão, selo.*

- Qual o sentido desse objetivo? Ele se apresenta desconectado, solto. Se se almeja construir um sentimento de pertencimento à pátria, faz-se necessário contextualizar o objetivo, inserindo-o em um cenário no qual ele faça algum sentido.

Destaca-se que sem um arcabouço de informações/conhecimentos/fatos históricos não é possível aos alunos construir as aprendizagens propostas. Os conteúdos conceituais são meios para o desenvolvimento das habilidades e eles não foram devidamente explicitados no documento. Falta clareza acerca do chamado “conteúdo programático” a ser desenvolvido em cada ano do Ensino Fundamental. Não se percebe uma articulação entre as temáticas sugeridas para cada ano, nem a visão do processo histórico brasileiro, que deveria ser o eixo condutor do programa.

***História – Ensino Médio***

Acerca da área de História para o Ensino Médio, a BNCC 2015 apresenta orientações importantes do ponto de vista pedagógico, enquanto componente curricular, em específico, reforçando fundamentos estratégicos para a compreensão dos alunos como a valorização da interdisciplinaridade, da atitude crítica em relação à realidade, do respeito às diversidades em seus variados matizes e da formação para a cidadania.

No entanto, a BNCC 2015 parece dar excessivo valor à dimensão cultural dos povos, em especial, americanos e africanos, o que pode comprometer o trabalho com as diferentes temporalidades que envolvem a trajetória humana e até mesmo, a análise processual da História, como ciência em constante e dialético exercício de construção.

Em matéria conjunta publicada na *Folha de S. Paulo*, Seção Ilustríssima, p. 03, o geógrafo Demétrio Magnoli e a historiadora Helena Senise enfatizam que, ao reduzir a importância da análise da história ocidental, por

exemplo, trabalhada a partir da cronologia clássica e estruturada na divisão periódica usual, em favor de uma análise centrada a partir da produção cultural dos povos americanos e africanos, corre-se o risco de subverter a lógica temporal comprometendo a análise dos diferentes processos que contribuíram para a afirmação das diferentes realidades históricas existentes na atualidade.

Segundo os autores supracitados, apesar do paradigma temporal clássico estar impregnado de positivismo, evolucionismo e eurocentrismo, superá-lo não deve implicar supressão da gramática da temporalidade histórica. O ensino de História, como está sendo sugerido pela BNCC 2015, centrado a partir da percepção da produção cultural dos povos americanos e africanos, apesar da inquestionável relevância que permeia o respectivo conteúdo, pode subtrair do aluno a noção de processos notadamente importantes como aqueles que foram formulados pela sociedade europeia, que dialeticamente contribuíram não só para a construção da identidade do homem, como também para a definição de conceitos básicos como nacionalismo, socialismo, anarquismo e valores universais como a cidadania, democracia, igualdade civil, dentre outros.

Segundo Magnoli e Senise,

A narrativa histórica canônica estrutura-se sobre um esquema temporal clássico: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea. De acordo com a BNC, alunos do 6º ano do ensino fundamental, com 11 ou 12 anos de idade, devem aprender a “problematizar” o “modelo quadripartite francês”. Dali em diante, até o fim do ensino médio, o “modelo” nunca mais aparece. Junto com ele, desintegra-se o ensino da Grécia clássica, do medievo das catedrais, do comércio e das cidades e, ainda, das rupturas filosóficas, culturais e religiosas que anunciaram a modernidade. No lugar disso, segundo do documento do MEC, o ensino médio é chamado a se concentrar no estudo dos “mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros” (1º ano), dos “Mundos americanos” (2º anos) e dos “mundos europeus e asiáticos” (3º anos). Assim, expulsa da escola, a temporalidade é substituída por supostos atores coletivos. (...). (FOLHA, 2015)

Assim, pergunta-se:

1. Sem a ágora grega, praça de mercado e praça pública, como os estudantes poderão compreender as origens do individualismo e da democracia e a relação que existe entre ambos?
2. Sem a Idade Média europeia, como entenderão a importância das religiões monoteístas na formação de sociedades que, pela primeira vez, englobaram grupos geográfica e culturalmente diversos por meio de valores éticos universalistas?
3. Sem o Antigo Regime, de que modo serão apresentados à filosofia das Luzes, base do contrato político da cidadania e fonte da ideia de que as pessoas são donas de suas escolhas e seus destinos?

4. Sem a contestação socialista ao liberalismo, que emergiu na Europa novecentista, poderão compreender a trajetória de afirmação dos direitos sociais e trabalhistas?

O vácuo que pode surgir das múltiplas ausências a essas questões será preenchido pelo ensino de histórias paralelas de povos separados pela intransponível muralha da “cultura”.

Ainda segundo os autores, a “história em construção” é precisamente aquilo que os formuladores da BNCC pretendem dissolver, de modo a fabricar sujeitos a-históricos: grupos étnicos ou raciais identificados por supostas essências culturais e, portanto, impermeáveis à mudança.

Ademais, embora a BNCC mencione a formação de um cidadão com sua própria visão de mundo, apresenta objetivos que levam o estudante a conclusões formatadas previamente, como o elencado a seguir:

#### **CHH2MOA022**

*Reconhecer e problematizar conflitos armados nas Américas no Século XIX, tais como a Guerra de Secessão (1861 -1869), a Guerra do Paraguai (1864 -1870) e a Guerra do Pacífico (1879- 1883), compreendo-os como resultado de tensões sociais, geopolíticas e nacionais.*

- O aluno deveria ser apresentado aos fatos, para analisá-los criteriosamente e construir sua própria definição. Portanto, no exemplo mencionado, o verbo “Reconhecer” deveria ser alterado para “Analisar”, ou algo semelhante que expressasse a dimensão apropriada da construção do conhecimento.

#### **Filosofia**

Em meio ao crescente índice de fenômenos nocivos a uma sociedade harmônica, como a intolerância, a violência e a massificação social, assiste-se à multiplicação da barbárie e de formas de anomia e alienação social. As instituições e seus modelos mostram-se saturados ou superados, sendo insuficientes para controlar ou reverter esses efeitos, dando-lhes um rumo positivo. Essas reflexões apontam o caráter urgente de resgatar esse aprendizado de forma significativa, numa sociedade estruturada em valores utilitários sinalizando, como se pode constatar em fenômenos ocorridos historicamente, a fragilidade de uma formação pedagógica separada da construção de uma consciência moral e política.

Na BNCC, preconiza-se que

a Filosofia, em sentido lato, está presente nos saberes escolares desde muito cedo, ainda que compareça como componente curricular apenas no Ensino Médio. Faz-se implícita na Educação Infantil, quando o professor

trata com as crianças da socialização dos espaços comuns por meio de regras de convivência e jogos, por exemplo. Está presente, das mais diversas formas, nas duas etapas do Ensino Fundamental. Por exemplo, no raciocínio lógico-matemático, em questões éticas ligadas à relação do homem com a natureza ou concernentes aos processos históricos de escravidão e ainda, no problema geral das relações de poder e das formas de governo. (BNCC, 2015)

Nesse contexto, considera-se a evolução das discussões sobre a dimensão transdisciplinar do conhecimento, a grande novidade a ser considerada, pois inaugura um novo olhar sobre a educação que envolve novas percepções e relações do humano consigo mesmo, com a natureza e seus processos, com a sociedade e suas desigualdades, com os nacionalismos e suas contradições, descartando certas práticas conservadoras que priorizam a transmissão de informações considerando apenas o ensinar, o fazer, o treinar, em detrimento do pensar, do aprender e do construir.

Nesse sentido, percebe-se uma distância entre o discurso e a prática do conhecimento, apresentando-se um novo paradigma e sua proposta de uma aprendizagem contextualizada e significativa, que considera a multiplicidade das inteligências, oportuniza o diálogo e busca conexões entre os conhecimentos. Nesses discursos, a lógica mecanicista cede lugar a uma flexibilidade, em que as práticas disciplinares, multidisciplinares e inclusive, interdisciplinares (tão citadas, mas ainda tão pouco compreendidas e utilizadas na prática) tendem à transdisciplinaridade.

Na prática, essas tendências pedagógicas refletem e afetam, de forma significativa, a família, a escola e a educação. Muitos questionamentos se apresentam à postura dos professores, às relações de autoridade, às abordagens dos conteúdos e à organização dos currículos. No mundo pós-moderno desencantado e plural, tecnológico, fragmentado e em constante mudança, educar é lidar com a imprevisibilidade, a ausência de certezas, de conhecimentos prontos e acabados.

A partir dessa constatação, reflexões como estas se fazem urgentes:

1. Quais as consequências de um processo pedagógico ingênuo, que desconsidera os direitos do “novo” e que exige, por direito, o seu lugar?
2. De que forma a prática pedagógica meramente transmissiva e reprodutiva inibe, compromete e ameaça o processo pedagógico?
3. Qual o critério de se determinar que tal objetivo de aprendizagem era o que deveria compor um currículo mínimo se não se sabe o máximo, ou seja, como saber o que se pode tirar ou acrescentar de um todo para se compor o mínimo ou comum?
4. De que forma a visão pedagógica fragmentada afeta a nossa concepção de homem, de sociedade e de mundo?

5. De que forma as práticas pedagógicas contribuem para a manutenção dessa visão de mundo fragmentada? Qual a sua influência no equilíbrio entre interioridade e alteridade nas relações do indivíduo consigo mesmo, a sociedade, o planeta? Que tipo de consequência a prática multidisciplinar e interdisciplinar pode gerar nas nossas relações pessoais? E sociais?
6. Se nossas ações refletem o que sentimos e pensamos, que relação existe entre ideia e ação? Qual a importância dessa constatação para uma visão crítica, que minimize justificativas nocivas, doutrinadoras que legitimam, por exemplo, formas de preconceitos discriminatórios e até práticas de extermínio? Qual é a responsabilidade da escola e dos professores nesse processo?
7. De que forma a perda da alteridade justifica as práticas do autoritarismo e dos fundamentalismos tão presentes e crescentes na atualidade? De que forma a visão transdisciplinar do conhecimento contribui para o resgate da alteridade e a despontencialização desses processos?
8. Qual é a importância da liberdade como valor pedagógico?

Respostas que vão, aos poucos, compondo um novo modelo de formação cultural e uma ressignificação do papel das instituições escolares e da prática docente, em direção a uma proposta de ensino capaz de proporcionar aos estudantes, o discernimento que os personaliza, tornando-os aptos a se posicionarem criticamente e de tomarem decisões coerentes frente aos desafios da existência.

A partir daí, surgem questões ainda mais complexas: Como fazer isso? Como favorecer a urgência do diálogo entre as disciplinas de forma a conectá-las, trabalhando juntas para o fim comum e essencial da educação, que é a produção e a socialização do conhecimento?

Por tudo isso, salienta-se a importância de uma revisão do papel e da dimensão da Filosofia como fundadora do diálogo com as outras disciplinas devido ao seu caráter inter e transdisciplinar. No contexto de uma educação complexa, sua atuação nos currículos deve extrapolar sua dimensão como disciplina, visando a um alargamento de suas habilidades e possibilidades de estabelecer conexões na aprendizagem, como pontes entre os diversos caminhos de produção do conhecimento: interioridade e alteridade, subjetividade e objetividade, intuição e razão, comunicação e contemplação, recurso e conteúdo, pensamento e forma, imaginação e realidade, teoria e prática, ideia e matéria, concreto e abstrato, individual e coletivo, unidade e diversidade, imanência e transcendência, ciência e tradição, ética e estética, modernidade e sabedorias antigas.

Seu espaço pedagógico não pode ser reduzido à reprodução de modelos transmitidos e consolidados pelas gerações. Por mais significativos que

modelos como os da Paidéia grega ou das Humanidades renascentistas sejam como referências, é necessário contextualizá-los, reconstruí-los, poli-los, alinhá-los, numa tentativa constante de atender ao momento presente e suas necessidades.

Considerando as questões apontadas, como projetar um novo modelo curricular, quando conhecimentos essenciais como Filosofia e Artes, pontes entre os caminhos de produção do conhecimento, são reduzidas a uma aula semanal num currículo que, apesar dos discursos favoráveis, na prática, continua privilegiando uma carga horária desproporcional entre as disciplinas, em detrimento dos espaços e temas transversais?

Ou pior, como desconsiderar que a maioria esmagadora de professores desconhece a importância desses conhecimentos, e sua aplicação como pontes entre os conhecimentos, devido a uma formação mecanicista e reprodutiva que influencia e conduz o seu olhar e sua prática pedagógica? O professor e os possíveis significados e possibilidades de sua prática pedagógica são vitais para a educação na atualidade.

## **Área de Linguagens**

### ***Língua Inglesa – Ensino Fundamental***

Os princípios orientadores da BNCC 2015 para Língua Estrangeira Moderna (LEM) revelam-se coerentes com as diretrizes propostas pelos PCNs. Considera-se válida a apresentação de LEM como "língua adicional". Esse é, possivelmente, o termo mais abrangente e atual para se referir ao estudo de outra língua que não seja a língua materna do aluno. Ela também implica compreensão de que essa língua, no momento estudado, pode não ser a segunda língua do aluno (em referência a outra terminologia comumente utilizada academicamente: inglês como segunda língua), uma vez que considera a possibilidade de que o aluno já possa ter conhecimentos de outra (ou outras) língua(s) previamente.

Porém, o mais importante é que, assim como defendido nos PCNs, o ensino de LEM se dê à luz – e em função – da Língua Portuguesa. Portanto, ela deverá adicionar para o aluno competências no sentido de ampliar a sua própria compreensão e uso da língua nacional. Infelizmente, uma parcela significativa dos professores de LEM no Brasil persiste em dissociar a sua disciplina do Português.

Ainda é perceptível a insistência desse grupo em uma abordagem ancorada em modelos de ensino e conceitos importados e genéricos que, pela razão da sua natureza, simplesmente evitam interações com a língua oficial do aluno. Naturalmente, isso implica resultados muito limitados na aprendizagem.

A BNCC 2015 propõe uma abordagem sociointeracionista. Ela também propõe que o ensino se caracterize pelas relações entre indivíduo, língua e cultura.

Seu grande objetivo é a formação do cidadão, com ênfase na produção de sentido pelo aluno. O grande desafio, segundo a proposta, é “a superação de uma visão tecnicista da língua, limitada às explicações gramaticais ou a repetição de frases descontextualizadas” (2015, p. 67).

Outro aspecto levantado pelo documento diz respeito à contribuição da LEM como mecanismo para valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, estimulando o respeito às diferenças culturais, sociais, de crenças, de gênero e de etnia.

Em termos de conteúdos, os temas transversais são preconizados e norteiam a distribuição e aplicação das práticas propostas. Entretanto, há dúvidas sobre a quantidade de flexibilidade na ordem, sequência em que os conteúdos são sugeridos nos quatro anos.

O documento define as seguintes práticas a serem contempladas nos conteúdos: práticas da vida cotidiana, práticas investigativas, práticas medidas pelas tecnologias de informação e comunicação, práticas interculturais, práticas político-cidadãs e práticas do trabalho. Ou seja, as mesmas trabalhadas na Língua Portuguesa. Não há qualquer referência a conteúdos formais de gramáticas.

A BNCC propõe uma abordagem que colabore com os professores ainda arraigados aos modelos de ensino incoerentes com a sua realidade, uma vez que se propõem peculiaridades regionais e culturais que precisam ser observadas e respeitadas. Há, para muitos profissionais envolvidos, a necessidade de rever conceitos, práticas e objetivos. Entende-se que esta proposta seja um grande avanço na educação. Espera-se, entretanto, que a sequência apresentada no documento seja apenas uma sugestão proposta, permitindo a flexibilidade necessária aos professores e autores de livros didáticos, não os limitando a um engessamento de educação proposto por escolas e editoras.

### ***Língua Portuguesa – Ensino Fundamental Anos Finais***

A primeira impressão é a de que não há conflitos entre os documentos já existentes e a proposta da BNCC, o que nos leva a crer que o seu grande mérito será o de tornar obrigatório em todo país, por força de lei, o que tem sido apresentado como diretrizes e de, como afirmou o ex-ministro Renato Janine Ribeiro, em “Apresentando a Base”, abrir dois importantes rumos: “primeiro, a formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores mudará de figura; segundo, o material didático deverá passar por mudanças significativas, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais), quanto pela presença dos conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão”.

Entende-se que há inovação quando se aliam aos objetivos de aprendizagem os direitos de aprendizagem, quando se reconhece que a base comum não se confunde com a totalidade do currículo, mas parte dele, e quando se propõe que seja acrescida à parte comum a diversificada. Esse posicionamento garante os direitos de aprendizagem de todos sem, no entanto, engessar as instituições.

Outro ponto importante é a recomendação de que novos arranjos na distribuição dos conhecimentos podem acontecer, considerando não o ano, mas a transição entre as etapas, como se lê no trecho a seguir.

Para o Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio, os objetivos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares são apresentados ano a ano. Essa forma de apresentação tem o intuito de oferecer uma orientação mais precisa aos sistemas, escolas e professores com relação à progressão desses objetivos ao longo do processo de escolarização. Tal orientação não deve ser entendida, entretanto, como uma prescrição da progressão. Importa muito mais observar o alcance do conjunto de objetivos nos anos que demarcam a transição entre as diferentes etapas – da educação infantil ao ensino fundamental, dos anos iniciais aos anos finais, destes ao ensino médio e ao término do ensino médio. Novos arranjos na distribuição a cada ano são não apenas possíveis como desejáveis, considerando especificidades locais e a articulação entre a parte comum e a diversificada do currículo. (BNCC, 2015, p.30)

A definição de temas integradores poderá facilitar a elaboração de materiais didáticos, contribuindo para a integração dos componentes de uma mesma área e também entre as diferentes áreas de conhecimento.

A BNCC acertadamente reafirma que

(...) os conhecimentos de cada componente curricular da área de Linguagens serão abordados a partir de sua relevância para a expressão e a interação entre sujeitos. A teorização e a reflexão crítica em torno e a partir desses conhecimentos são realizados não como fim, mas como meio para uma compreensão mais aprofundada dos modos de se expressar e de participar no mundo e estarão presentes nas diferentes etapas da Educação Básica, com diferentes graus de complexidade e elaboração, levando-se em conta cada contexto de atuação. (BNCC, 2015, p. 30)

E complementa acerca das categorias gramaticais:

A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortográfica, pontuação, acentuação etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, e não o contrário. Dessa forma, os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos/as estudantes em relação a variedades que eles/as não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem. Conforme o avanço na escolaridade é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização

de categorias gramaticais, sempre na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem. (BNCC, 2015, p. 39)

À medida que essas definições são apontadas como fundamentos para a base comum, torna-se mais rápido o processo de mudança. A proposição de “Campos de Atuação” pareceu ser uma inovação importante para orientar o trabalho dos professores, pois é a partir deles que se apresentam os objetivos de aprendizagem.

No que tange aos “Princípios Orientadores” da BNCC 2015, leia-se o seguinte trecho:

Esses direitos fundamentais, que a escola deve contribuir para promover, serão de fato garantidos quando os sujeitos da educação básica – estudantes, seus professores e demais partícipes da vida escolar – dispuserem de condições para: o desenvolvimento de múltiplas linguagens como recursos próprios; o uso criativo e crítico dos recursos de informação e comunicação; a vivência da cultura como realização prazerosa; a percepção e o encantamento com as ciências como permanente convite à dúvida; a compreensão da democracia, da justiça e da equidade como resultados de contínuo envolvimento e participação. (BNCC, 2015, p. 8-9)

O convite à dúvida não deve estar restrito à percepção e ao encantamento com as ciências, mas deve permear todas as áreas de conhecimento. No processo educacional, a dúvida, tão ausente das escolas brasileiras, é imprescindível.

Portanto, para se entender mais sobre a BNCC questiona-se:

1. Entre os objetivos gerais da Área de Linguagens (2015, p. 33), encontra-se: “dominar, progressivamente, a fala, a leitura e a escrita”. Por que não se incluiu a escuta?
2. Entende-se que “escutar” também é algo que se aprende e que pode ser, como a fala, a leitura e a escrita, progressivamente, dominado. Por que Base Nacional Comum Curricular – BNCC? Não seria suficiente Base Nacional Curricular?

Percebe-se que a base pode ser diversificada, que uma base comum pode ser regional, mas uma base nacional curricular forçosamente terá de ser comum.

## ***Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio***

A partir de uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Linguagens e suas Tecnologias e da BNCC para o Ensino Médio, apresentam-se, a seguir, breves considerações.

A palavra “práticas”, apresentada na expressão “práticas de linguagem” (2015, p. 29), sugere um conjunto de ações que não se reflete nos objetivos descritos, já que eles enfatizam um tipo de ação que só reforça o que já faz a escola atualmente, que é “transportar” para as práticas escolares a experiência social. O que se propõe como objetivos não chega a ser efetivamente uma prática. Crê-se que os objetivos devam também apresentar uma face de maior aplicação dos conhecimentos e relação ativa com o meio social. Parece que, mesmo com as mudanças propostas, os alunos continuam sendo espectadores da vida real por meio dos filtros da ação escolarizada.

Exemplifica-se: o verbo “reconhecer”, tão utilizado na descrição dos objetivos do 1º ano, deve servir a um propósito maior, que é a “prática” (artístico-literária, político-cidadã, investigativa, do mundo do trabalho e cultural e TIC), e que não está refletido na escrita dos objetivos. Produzir textos é pouco para que se alcance o desenvolvimento dessas práticas, porque não se pode perceber como se conecta essa ação à vida social, que é prática viva.

A evolução que se reflete nos objetivos de cada ano do Ensino Médio pode estar mais misturada, como um movimento em espiral, que vai e volta, porque são ações que não se concretizam em apenas um ano e fazem parte da formação crítica necessária para a vivência das mudanças propostas. É o caso da ação de “analisar” que aparece mais vezes a partir do 2º ano e só uma vez na 1º ano. Essa progressão desconsidera a experiência prévia dos alunos e dá um tom de evolução linear ao desenvolvimento do Ensino Médio. Isso não é novo e promove um movimento de resistência em romper com o domínio disciplinar em favor de uma concepção de áreas de conhecimento.

Além disso, em relação aos objetivos enumerados na descrição do componente curricular para o 1º ano, na abordagem sobre as práticas investigativas, não há objetivos que tratam do ato de pesquisar. Os que são apresentados enfatizam o reconhecimento, mas não expressam as ações para se chegar ao que “deve ser reconhecido”.

Sugere-se que haja acréscimo de pelo menos um objetivo que esclareça o processo de pesquisa, como se deve ou pode realizá-la, valorizando a linguagem como eixo transversal para essa ação e a leitura como princípio básico para a seleção crítica do que é relevante para o que está sendo investigado. Não se trata apenas de sintetizar, mas também opinar criticamente sobre o que se está investigando. Se se alcançam esses objetivos, acredita-se que haverá mudanças significativas na continuidade da vida escolar dos alunos, porque é uma prática

bastante solicitada nos estudos universitários e na vida profissional e pessoal. Esses objetivos também devem dar abertura para se compreender como os professores e a escola podem melhorar em relação ao exercício da sua própria prática investigativa.

É preocupante a ênfase dada ao contemporâneo, como se os jovens só vivessem o “agora” e não tivessem uma dimensão histórica em suas vidas cotidianas e familiares. No caso específico da Literatura, há pouca teorização da contemporânea para o âmbito de Educação Básica e isso pode ser um problema.

A inversão temporal proposta (contemporâneo geral no 1º ano, produção dos séculos XX e XIX e sua relação com o contemporâneo na 2º ano, produção dos séculos XVIII a XVI e sua relação com o contemporâneo no 3º ano) ainda enfatiza uma abordagem linear da literatura e da arte. A proposta de se partir do contemporâneo como trampolim para a compreensão do mundo e de sua evolução/construção histórica deve romper com o tratamento linear da história da arte, de tal forma que o contemporâneo direcione o que vai ser estudado, promovendo certa desobediência à linearidade e evolução histórica. A proposta é interessante, mas não resolve a desconexão do atual com o histórico, problema já apontado pela pesquisa educativa.

### ***Produção de Textos – Ensino Médio***

O que salta aos olhos é a intenção de que a organização dos currículos corrija desvios decorrentes da informalidade característica da linguagem digital – o internetês – fato claramente constatado na maioria dos livros didáticos oferecidos às escolas e que resultou, de modo geral, no empobrecimento da qualidade dos textos produzidos por alunos, sabidamente no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), assim como também no aumento da dificuldade de interpretação de textos mais complexos.

Uma análise simplista do BNCC poderia levar a se pensar em retrocesso, notadamente quando se voltam a incluir no currículo gêneros textuais, já excluídos de nossas salas de aula, tais como ofícios, atas, regulamentos entre outros. Todavia, as práticas tal como se organizaram o currículo denotam que, na verdade, o propósito é dar um passo à frente relativamente ao currículo nacional básico, promovendo os avanços que visam suprir as necessidades atuais da sociedade brasileira, diagnosticadas especialmente pelo Enem e também pelas dificuldades demonstradas pelos universitários nos primeiros períodos dos cursos de graduação.

A educação básica deve ter a Internet como aliada e não como dificuldade a superar. O internetês vai continuar a existir, mas o aluno, segundo a proposta do BNCC, deve evoluir de simples leitor para navegador virtual, capaz de

acessar links, visitar localidades, museus, bibliotecas, conhecer o mundo e produzir conhecimento. É o que se recomenda nas “Práticas culturais das tecnologias da informação e comunicação” do documento em análise.

Destaque-se nas “Práticas Político-cidadãs” a recomendação para o conhecimento de terminologia jurídica e de gêneros da esfera política e jurídica. De que o país mais precisa neste momento? De renovação política, de sangue novo, de novas ideias! Justifica-se assim a orientação de ênfase à paragrafação. O texto digital confundiu a todos quanto à importância desse uso. Muitos, simplesmente, deixaram de usar o parágrafo, como se ele não tivesse importante função na construção do texto, na ordenação das ideias de textos complexos expositivos e argumentativos, especialmente. Nessa nova proposta, o cuidado com a paragrafação é recomendado nos três anos do Ensino Médio. São sugeridos nesse eixo gêneros textuais como lei, estatuto, código, regulamento, edital, ata e abaixo-assinado.

As “Práticas Investigativas” ligam-se diretamente à necessidade de o Brasil produzir conhecimento e de suas universidades lançarem no mercado de trabalho a mão de obra especializada capaz de colocar em funcionamento as mais complexas e modernas tecnologias. Para tanto, é preciso que o BNCC determine que gêneros textuais próprios da produção científica sejam ensinados na Educação Básica.

A inserção no campo de trabalho requer um jovem leitor e produtor de textos com linguagem mais formal, mais bem-cuidada. Reitera-se aqui, no eixo das “*Práticas do Mundo do Trabalho*”, a atenção à paragrafação, à capacidade de ler e produzir e-mails institucionais, circulares, ofícios e currículos, assim como a produção e interpretação de textos expositivo-argumentativos.

O eixo das *Práticas artístico-literárias* abrange a leitura e escrita de textos que possibilitam conhecer produções culturais e literárias, objetivando a valorização de nossa diversidade cultural e linguística por meio da vivência e da experiência estética e de fruição literária.

Em face disso, algumas conclusões importantes:

1. A Educação Básica deve ter caráter mais científico, voltada para a investigação, pesquisa e produção de conhecimento, a fim de que os cursos de graduação passem a ser mais efetivos e atendam, de fato, às reais necessidades da sociedade brasileira atual.
2. As práticas investigativas devem estar presentes em todas as áreas, pois elas conduzem à produção de conhecimento.
3. A Internet é instrumento indispensável nessa investigação, mas deve-se ensinar ao aluno como torná-la sua aliada.

4. No Ensino Médio, deverão ser ensinados ao aluno os gêneros textuais apropriados ao registro da investigação, da pesquisa, da produção de conhecimento, de todas as fases desses processos.
5. A adoção de gêneros textuais, antes abandonados, não significa retrocesso, mas vem de encontro à necessidade de tornar mais científica a Educação Básica.
6. A narração, a exposição e a argumentação permanecem como gêneros discursivos recomendados para o segmento.

### **Arte – Ensino Médio**

Por meio da arte, o estudante aprende a compreender o mundo e a si próprio. A escola deve favorecer ao aluno o ambiente de aprendizagem em sala de aula, com espaços físicos específicos para as aulas de Arte.

O componente curricular Arte é apresentado na BNCC 2015 para o 1º, o 2º e o 3º ano com os mesmos objetivos, não há uma orientação mais precisa com relação à progressão desses. Isso poderia sugerir uma direção equivocada de que o ensino de arte deveria ser ministrado em apenas um ano letivo dos três anos do Ensino Médio, tornando inviável ao componente Arte. Os objetivos específicos deveriam ser apresentados em diferentes graus de conhecimento ou com mais especificidade para cada ano, nas diferentes áreas da linguagem.

O texto do componente enfatiza a necessidade de garantir que o ensino de Arte seja lecionado por professores com especialização na área de sua atuação: artes visuais, teatro, música ou dança.

Neste cenário, questiona-se qual será a carga horária destinada para o ensino de Artes. Não ficou claro se os cursos de teatro, dança, música e artes visuais deveriam ser ministrados no mesmo ano letivo de cada ano/série ou se poderiam ser divididos por anos, por exemplo: no 1º ano do Ensino Médio, o aluno cursaria artes visuais; no 2º ano, teatro e dança; e no 3º ano, música. Ou, tampouco, se a escola faria a opção por uma única modalidade, tendo em vista a necessidade de profissionais com formação específica na área. Se assim for, vai-se a vocação e sobram os mesmos dilemas atuais.

Segundo os Princípios Orientadores da BNCC 2015 (p. 08), o relator do projeto menciona que (...) “a vivência da cultura como realização prazerosa” (...), e salienta-se que nem sempre a fruição do observador/participante é prazerosa em relação a uma obra de arte e também, que a intenção do artista muitas vezes difere da sensação causada por uma obra de arte no espectador/participante.

A arte e os artistas movem-se em muitas direções desde o século passado. As mídias e os materiais expressivos contribuem ainda mais na criação de

novos movimentos nesse início do século XXI. A busca do equilíbrio entre o intelecto e a emoção é uma meta dos artistas e mostra a variedade de formas representadas, estabelecendo uma multiplicidade de significados da arte na sua ambivalência formal. As formas nunca são definitivas e os processos criativos não acontecem por meio de conceitos pré-estabelecidos.

Criar um conceito para a Arte é muito difícil e sempre existirá uma tênue linha divisória entre os conceitos criados pela humanidade para diferenciar o que é Arte das outras categorias da Arte. O processo de criação não é um privilégio de artistas, e sim “o conhecer” e “o fazer” inerentes à condição humana.

O conteúdo da linguagem da arte é multidisciplinar por natureza e deve interagir com as outras disciplinas como forma de conhecimento, permitindo que o conteúdo acadêmico revitalize a vida do estudante, da família e do meio em que vivem. Desperta-se, dessa forma, o envolvimento dos alunos e da escola no cotidiano da comunidade, para adquirir uma cultura capaz de desenvolver as potencialidades da condição humana. A escola deve valorizar os artistas da comunidade para ampliar sua área de abrangência e tornar-se um centro irradiador de cultura, de acordo com a interação prevista na BNCC.

Os objetivos apresentados na proposta são condizentes com a área, considerando que permitem a inserção no contexto cultural da escola.

## **Área de Matemática**

Os “Princípios Norteadores” para a área de Matemática são claros e a descrição de cada um visa reforçar a sua importância para um ensino de qualidade. No documento é reforçada a importância da articulação interdisciplinar no interior de cada área de conhecimento ou entre as áreas, “particularmente cálculos e algoritmos matemáticos, essenciais às ciências naturais, demandam correlações entre diversos aprendizados e articulação entre formulação teórica e aplicações práticas” (BNCC, 2015, p. 9).

Pode-se inferir que os princípios fundamentais para o sucesso da aprendizagem da Matemática na escola implicam levantamento de conhecimentos prévios adquiridos, contextualização dos conteúdos, resolução de problemas e representação dos objetos matemáticos que são entes abstratos.

A evolução do conhecimento matemático como ciência veio acompanhada de uma organização em eixos tais como geometria, álgebra, operações aritméticas, dentre outras. Essa organização deve ser vista tão somente como elemento facilitador para a compreensão da área da Matemática. Os objetos matemáticos não podem ser compreendidos isoladamente, eles estão fortemente relacionados uns aos outros. Superar a perspectiva de limitar esses objetos em blocos isolados e estanques tem sido um dos

principais desafios a serem vencidos com relação às práticas escolares de trabalho com a Matemática. (BNCC, 2015, p.116)

Outros aspectos importantes apresentados no documento referem-se às etapas de aprendizagem de Matemática — fazer Matemática, fazer os registros pessoais e fazer os registros formais — que favorecem o “fazer aprendendo”, habilidades desenvolvidas a partir de competências, assim como a apresentação dos objetivos gerais da área de Matemática para a Educação Básica (2015, p. 118) que enfatizam o saber-fazer.

### ***Ensino Fundamental***

No desenvolvimento da construção do conceito de número, não há apresentação de descritor no eixo “Números e Operações”. É importante que seja incluído um descritor nesse eixo, no 1º ano do Ensino Fundamental, relativo a essa habilidade.

Portanto, como se espera que seja desenvolvido o trabalho com a construção do conceito de número, pela criança, se a construção desse conceito exige uma prática pedagógica específica, que necessita estar claramente explicitada para que não seja ignorada?

No eixo “Álgebra e Funções”, a partir do 4º ano propõe-se que os alunos resolvam e elaborem problemas que envolvam igualdades matemáticas em que um dos termos é desconhecido (MTMT4FOA024). Dessa maneira, questiona-se: Como se espera que esse trabalho seja desenvolvido? Em que momento o aluno vai perceber o papel da letra na matemática? Qual é o objetivo do trabalho com os critérios de divisibilidade por 4, 6, 8 e 9?

Para se desenvolver as competências relativas ao eixo “Álgebra e Funções” no 8º e 9º anos, o aluno deve ter aprendido habilidades básicas que envolvem o cálculo algébrico, tais como as operações com monômios e polinômios. Dessa maneira, como se espera que esse trabalho seja desenvolvido?

Por fim, sugere-se, a inclusão de textos científico-acadêmicos sobre o “fazer matemática” na perspectiva adotada pela BNCC e a explicitação detalhada do que se espera do trabalho com o eixo “álgebra e funções” no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

### ***Ensino Médio***

Destaca-se, na BNCC (2015, p.139-141) para o Ensino Médio, a importância de se ensinar a Matemática contextualizada e significativa para o aluno, de modo integrado e articulado com os diversos eixos do saber.

Para se alcançar tais objetivos, a Matemática do Ensino Médio deve priorizar conceitos e procedimentos que possibilitem as conexões dentro da própria matemática, além daquelas com as outras áreas do conhecimento. A Linguagem Matemática deve ser valorizada, haja vista a sua importância para a leitura de mundo e das novas tecnologias. Dessa maneira, a escola estimula o desenvolvimento do pensamento científico do aluno, a fim de que ele perceba a matemática para além de uma ferramenta útil para resolver problemas do cotidiano. É necessário entendê-la como uma ciência logicamente estruturada, cuja compreensão pode proporcionar o prazer de aprender.

Percebe-se que os objetivos gerais da área de Matemática (2015, p. 142) apresentados no documento são claros e bem definidos ao que se espera do ensino de Matemática para esse segmento. Com o objetivo de dialogar nessa mesma perspectiva, sugerem-se outras contribuições, conforme discriminadas a seguir.

1. A inclusão do estudo dos vetores, com introdução no 1º ano e fechamento no 2º ano, parece ser apropriada, com grande proveito para o estudo das grandezas vetoriais na Física.
2. A construção de vistas ortogonais de figuras espaciais representadas em perspectiva, ao invés de ser trabalhada no 1º ano poderia ser apresentada após o estudo das posições relativas no espaço, em que se explora a noção de ortogonalidade e perpendicularidade. Assim sendo, seria importante transferir o estudo das posições relativas no espaço e a construção de vistas ortogonais para o 2º ano.
3. Propõe-se trabalhar com volumes de cilindros e prismas retos no 1º ano, antes do estudo dos poliedros e do Princípio de Cavalieri, temas propostos para o 2º ano. Entende-se que só faz sentido, pedagogicamente, o inverso, focado no estudo dos poliedros e do Princípio de Cavalieri antes do trabalho com volumes.
4. O cálculo de áreas e volumes dos sólidos geométricos aparece fatiado nos três anos do segmento. Considera-se que esse tema deveria ser trabalhado no 2º ano, após o estudo dos poliedros e do princípio de Cavalieri, ou, como alternativa, dividido entre o 2º ano (sólidos poliédricos) e o 3º ano (sólidos redondos), por exemplo.
5. Na proposta, a revisão e a sistematização da Geometria plana seriam efetivadas no 3º ano. Essa revisão deveria ser fatiada, trabalhando-se relações nos polígonos regulares e perímetros e áreas de figuras planas no 2º ano, antecedendo o estudo dos sólidos geométricos, e os demais temas no 3º ano, antecedendo o estudo da Geometria Analítica.

6. O conceito de lugar geométrico deveria ser explorado no 3º ano, e não no 2º ano, juntamente com a revisão de Geometria plana, o que auxiliaria no desenvolvimento da Geometria Analítica.
7. A construção e o cálculo de perímetros e áreas de polígonos e de distância no plano cartesiano apresentam-se desconectados como conteúdos a serem trabalhados no 2º ano, sem uma conexão com os demais tópicos de Geometria propostos. Aqueles temas poderiam ser mais bem explorados no 1º ano, em um estudo mais aprofundado do plano cartesiano, como uma preparação para a representação gráfica das funções.
8. Sugere-se não fracionar o estudo de Probabilidade no 1º ano e 2º ano.
9. Nos objetivos da Matemática, percebeu-se a ausência de citação da probabilidade condicional, da probabilidade da interseção e da utilização dos princípios da análise combinatória no cálculo de probabilidades.
10. Os objetivos propostos no estudo de Estatística pressupõem um grau de profundidade desnecessário no nível do Ensino Médio. Considera-se que os temas de Estatística propostos para o 3º ano poderiam ser eliminados.
11. A questão da densidade dos números reais aparece descontextualizada como um dos objetivos para o 2º ano, sem conexão com outro objetivo da mesma série. Considera-se que esse conceito deveria ser trabalhado no 1º ano, ao se explorar a reta real e os intervalos reais.
12. O cálculo de porcentagem e juros aparece nas três séries. Acredita-se que se trata de um tema transversal, a ser trabalhado em tempo integral. Nos objetivos do 3º ano, propõe-se a aplicação da porcentagem em situações financeiras. Entretanto, essas aplicações podem ser exploradas desde o 1º ano.
13. A proposta de fragmentação da Análise Combinatória no 2º ano e 3º ano apresenta-se sem clareza, já que a redação do objetivo é praticamente a mesma para os dois anos. Não se vê necessidade da fragmentação.
14. O único objetivo proposto, relacionado ao estudo dos sistemas lineares, se refere a “resolução de problemas que envolvam sistemas de três equações de primeiro grau e três incógnitas”. Torna-se importante explorar o estudo geral dos sistemas, com qualquer número de equações e de incógnitas.
15. Não se faz menção, nos objetivos apresentados nos três anos, ao estudo da Teoria dos Conjuntos. Considera-se importante explorar esse conteúdo no 1º ano, como forma de sistematização da linguagem matemática, com ênfase nas operações de união e de interseção, bem como na resolução de problemas simples de contagem com utilização de diagramas de conjuntos.
16. O estudo dos logaritmos e da função logarítmica não aparece nos objetivos propostos para os três anos. Salienta-se que o conceito de logaritmo é

importante e sua aplicação tecnológica, principalmente na resolução de problemas de determinação do tempo no estudo dos juros compostos e de fenômenos que envolvem crescimento e decrescimento exponencial em geral.

17. Há ausência da exploração de algumas noções básicas de lógica, importantes na sistematização da linguagem matemática e na formulação adequada dos conceitos. Torna-se importante apresentar o tema no 1º ano, associado ao estudo da Teoria dos Conjuntos.

18. Há tópicos tradicionalmente contemplados no Ensino Médio que não constam dos objetivos propostos, e que poderiam ser sugeridos como temas complementares, ficando a critério das escolas o desenvolvimento dessas habilidades, levando em consideração o nível de exigência e de competência cognitiva dos alunos. Esses temas seriam: função composta, função inversa, matrizes, determinantes, binômio de Newton, números complexos, polinômios e equações algébricas, estudo analítico das cônicas.

Sugere-se, ainda, para análise, o documento a seguir, formulado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), que apresenta, para discussão, uma proposta bem elaborada para um currículo de matemática para o Ensino Médio, disponível no site: <http://www.sbm.org.br/pt/>.

Séries	Números e Funções	Geometria	Matemática Discreta	Tratamento da Informação
1º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conjuntos e noções de lógica.</li> <li>Conjuntos Numéricos.</li> <li>Proporcionalidade.</li> <li>Funções: aspectos gerais.</li> <li>Funções Afim e Quadrática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Geometria Plana: congruência, semelhança e áreas.</li> <li>Trigonometria do triângulo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conjuntos e Contagem.</li> <li>Aritmética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Noções de amostragem.</li> <li>Organização de dados: distribuições de frequências e gráficos.</li> </ul>
2º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sequências.</li> <li>Outras funções reais.</li> <li>Funções Exponenciais e Logarítmicas.</li> <li>Equações e Sistemas Lineares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perímetro e área de figuras semelhantes.</li> <li>Círculo.</li> <li>Geometria Espacial de Posição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Matemática Financeira.</li> <li>Técnicas de Contagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Medidas resumo e distribuição de dados.</li> </ul>
3º	<ul style="list-style-type: none"> <li>Funções Trigonométricas.</li> <li>Desigualdades e médias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poliedros.</li> <li>Áreas e Volumes.</li> <li>Geometria Analítica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Probabilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Noções de Estatística bivariada.</li> </ul>
Temas Suplementares	<ul style="list-style-type: none"> <li>Taxas de variação.</li> <li>Outras funções trigonométricas.</li> <li>Números Complexos.</li> <li>Noções sobre matrizes e transformações elementares no plano e no espaço.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Áreas de figuras planas: outras abordagens.</li> <li>Vetores no plano.</li> <li>Transformações geométricas e simetria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grafos.</li> <li>Aritmética.</li> <li>Outros métodos de contagem.</li> </ul>	

O documento recomenda enfatizar o pensamento estatístico, conforme discriminado:

1. A necessidade de dados: reconhecer a necessidade de fundamentar decisões pessoais em evidências (dados) e os perigos inerentes em se tomar decisões usando hipóteses que não são garantidas pela evidência.
2. A importância na aquisição de dados: reconhecer que é difícil e toma-se muito tempo formular questões e conseguir dados de boa qualidade que realmente contribuam para o estudo do problema.
3. A onipresença da variabilidade: reconhecer que variabilidade é ubíqua. Ela é a essência da estatística com uma disciplina e, para ser mais bem percebida, ela deve ser experimentada.

## **Considerações finais**

O documento inicial da Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2015 apresenta uma reformulação na Educação Básica com mudanças significativas propostas para o material didático, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais e também apenas visuais, ou apenas visuais. Portanto, que tecnologias são aguardadas para incorporação nos materiais didáticos?

A definição dos objetivos de aprendizagem se faz pela articulação entre a singularidade das áreas de conhecimento e de seus componentes e das especificidades dos estudantes ao longo da educação básica. Portanto, como são elaborados os objetivos de aprendizagem? Eles contemplam os conteúdos e os procedimentos a serem aprendidos pelos estudantes de acordo com o ano/série? Esta forma de apresentação do currículo é acessível aos professores da Educação Básica?

De acordo com o documento, “a integração entre os componentes de uma mesma área de conhecimento e entre as diferentes é estabelecida, ainda, pelos temas integradores.” Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação [...] (BNCC, 2015, p. 14). Visto por esse viés, haverá um documento de orientação de como os temas integradores devem ser abordados nas diferentes áreas/componentes curriculares?

Já no Ensino Médio, a Matriz de referência do Enem tem sido usada pelas escolas como um documento norteador desse segmento. As competências e habilidades são analisadas e delas extraídos os conteúdos fundantes do segmento. Nesse sentido, o que muda com a Base Nacional Comum Curricular? Ainda de acordo com a Matriz Enem, a nomenclatura “competências e habilidades” deixará de existir? A organização do Ensino Médio muda de “série” para “ano” escolar?

A Área de Linguagens apresenta definições dos objetivos de aprendizagem em campos de atuação: práticas da vida cotidiana, artístico-literárias, políticos-cidadã, investigativas, etc., na Língua Portuguesa e não por eixos (leitura, escrita, oralidade, produção de textos). Portanto, não foca os objetivos de aprendizagem na leitura e oralidade em detrimento da escrita e da análise linguística? Por que os objetivos de aprendizagem da Educação Física estão organizados em ciclos e não por ano/série, como nos demais componentes curriculares?

A área Ciências da Natureza contém os objetivos gerais para a Educação Básica como todas as outras áreas. Segundo a orientação anteriormente citada, os objetivos gerais são desdobrados nos objetivos de aprendizagem de cada ano/série. Por que na área Ciências da Natureza há, diferentemente das demais áreas, a apresentação dos objetivos gerais de aprendizagem para o Ensino Fundamental? Como se dará a transição dos conceitos físicos, químicos e biológicos do Ensino Fundamental para o Ensino Médio?

## **Conclusão**

Espera-se que a sequência apresentada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2015 seja capaz de permitir a flexibilidade necessária aos docentes e autores de livros didáticos sem limitá-los e sem provocar um engessamento da educação.

Considerando os modelos tradicionais da educação tecnicista, conteudista, de desconexão entre os conteúdos, acredita-se que o foco mais urgente na produção da BNCC 2015 é a organização dos conteúdos de forma a resgatar a unidade perdida, resultante da especialização do conhecimento, através de processos e recursos que promovam a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como práticas pedagógicas. Isso não é uma tarefa fácil, nem imediata. É uma mudança cultural, que envolve a educação como um de seus pilares, mas sua dimensão atinge basicamente todas as esferas do pensamento e da prática humana.

Participar da construção da BNCC 2015 é fazer cumprir o direito e o dever de cidadão comprometido com o processo de desenvolvimento dos estudantes, da educação e, por conseguinte, do país.

As análises e os questionamentos foram aqui elencados visam oferecer subsídios para o diálogo e para o processo de diversificação e flexibilização da nova organização curricular e na formação de professores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 02 dez. 2015.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 02 dez. 2015.

CONTRIBUIÇÃO DA SBM PARA A DISCUSSÃO OBRE CURRÍCULO DE MATEMÁTICA. Disponível em: <http://www.sbm.org.br/pt/noticias-destaque/372-contribui%C3%A7%C3%A3o-da-sbm-para-a-discuss%C3%A3o-sobre-curr%C3%ADculo-de-matem%C3%A1tica>> Acesso em: 30 out. 2015.

MAGNOLI, Demétrio; BARBOSA, Elaine Senise. **Proposta do MEC para ensino de história mata a temporalidade**. Ilustríssima. Folha S.Paulo. São Paulo: 08 nov. 2015. Disponível em: <http://m.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1703011-proposta-do-mec-para-ensino-de-historia-mata-a-temporalidade.shtml?mobile>> Acesso em: 10 nov. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Consulta Pública da Base Nacional Comum Curricular. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2015.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Tradução de Miguel Faria e Maria Joaquina M. Trincheira. 3. ed. Brasília: UNB, 1997.

RORTY, R. **Objetividade, relativismo e verdade**. Escritos filosóficos. Trad. Marco Antônio Casanova, Rio de Janeiro: Relume Dumará, v.1, 2002.