



Disputando Narrativas:

uma abordagem
crítica sobre a
Base Nacional
Comum Curricular

Organizadoras

Juliana Franzi

Ana Paula Araujo Fonseca



Departamento de
Licenciaturas

APOIO

Organizadoras

Juliana Franzi

Ana Paula Araujo Fonseca

Disputando narrativas:

Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular



APOIO:



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2022

© 2022, CLAEAC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Laura Valerio Sena

Capa: Gloriana Solís Alpizar

Revisão: Valéria Lago Luzardo

ISBN 978-65-86746-15-0

Disponível em: <https://doi.org/10.23899/9786586746150>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F837 Franzi, Juliana
Disputando narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular / Juliana Franzi, Ana Paula Araujo Fonseca (Organizadoras). 1. ed. Foz do Iguaçu: Editora CLAEAC, 2022. 228 p.

PDF – EBOOK

Inclui Bibliografia.

ISBN 978-65-86746-15-0

DOI: 10.23899/9786586746150

1. Currículo. 2. BNCC. 3. Formação de professores. I. Título.

CDU: 37

CDD: 37

Observação: Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC
Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Me. Weldy Saint-Fleur Castillo
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Ma. Édina de Fatima de Almeida
Editora-Assistente

Me. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Me. Fernando Vieira Cruz
Editora-Assistente

Dra. Alessandra Fontes Carvalho da Rocha
Kuklinski Pereira
Editor-Assistente

Bela. Laura Valerio Sena
Editora-Assistente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora-Assistente

Me. Ronaldo Silva
Editor-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Faculdade Integrada de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Apresentação	6
<i>Ana Paula Araujo Fonseca, Juliana Franzi</i>	
Como nasce o projeto “Rede de diálogo: A educação em debate”	16
<i>Juliana Franzi, Ana Paula Araujo Fonseca, Nathan Heringer Conceição da Silva</i>	
Iniciando o diálogo sobre a Base Nacional Comum Curricular	24
<i>Juliana Franzi, Marcelo Augusto Rocha</i>	
Educação Inclusiva ou Educação Excludente: uma análise do contexto educacional contemporâneo	35
<i>Ana Paula Araujo Fonseca</i>	
Políticas Curriculares para a Educação Infantil: a BNCC e a gênese dos campos de experiências, seus fundamentos e perspectivas para a formação humana	47
<i>Márcia Cossetin, Elvenice Tatiana Zoia, Heloisa Toshie Irie Saito</i>	
A invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	69
<i>Solange Bonomo Assumpção</i>	
Políticas de avaliação em larga escala e a BNCC	85
<i>Juliana Fatima Serraglio Pasini, Valdecir Soligo</i>	
Qual currículo? Qual escola? Qual educação? Notas sobre a BNCC	101
<i>Eduardo Donizeti Girotto</i>	
Chile, Brasil y el neoliberalismo educacional. Bases curriculares y elaboración de materiales didácticos para la educación en derechos humanos	114
<i>Miguel Ahumada Cristi</i>	
Formar professor em tempos de mudança	135
<i>Catarina Costa Fernandes</i>	
Para além da BNCC: O ensino da química na abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) para superar o retrocesso das competências e habilidades	148
<i>Wellington Francisco</i>	
A invisibilidade da Botânica na Educação Básica	156
<i>Laura Cristina Pires Lima</i>	
A perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e o texto como centralidade na BNCC: Compreendendo e aplicando a Teoria Dialógica nas aulas de Língua Portuguesa	165
<i>Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro</i>	

Os saberes da Geografia na Educação Básica	189
<i>Marcelo Augusto Rocha, Léia Aparecida Veiga</i>	
Os saberes da História na Educação Básica	208
<i>Ana Rita Uhle, Tiago Sanches</i>	
Sobre os autores	217

Apresentação

Ana Paula Araujo Fonseca*
Juliana Franzi**

A elaboração deste material é resultado de um trabalho advindo do projeto de extensão intitulado “Rede de diálogo: a educação em debate”. Tal projeto implicou um esforço de articulação entre diferentes profissionais dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – a UNILA –, localizada em Foz do Iguaçu/PR, na região da fronteira trinacional: Brasil, Paraguai e Argentina. A UNILA conta com sete cursos de Licenciatura, a saber: História; Geografia; Filosofia; Letras, Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras; Matemática; Química e Ciências da Natureza. Todos estes cursos se envolveram na elaboração e na materialização do projeto de extensão e estão representados no Fórum das Licenciaturas da UNILA, instância apoiadora deste projeto extensionista. A obra que aqui buscamos registrar e apresentar tem o objetivo central de contribuir, de maneira respeitosa, com a formação e a prática pedagógica dos docentes e das docentes da Educação Básica.

Desde já, sinalizamos que não acreditamos em receitas ou fórmulas mágicas que ditam como os educadores e as educadoras devem agir. Antes, pelo contrário, desejamos oportunizar um olhar crítico e analítico sobre o processo educacional e, sobretudo, acerca da Base Nacional Comum Curricular de tal modo que, na *práxis* educativa, o docente e a docente, a partir de sua aquiescência, possam se amparar em algumas orientações e reflexões que aqui tecemos.

Neste texto de apresentação do material trazemos alguns dispositivos legais que marcaram a previsão de uma base nacional comum no currículo escolar brasileiro. Esses marcos legais poderão ser retomados nos diferentes textos que compõem este livro. No entanto, nesta apresentação, buscamos assegurar uma abordagem cronológica até a elaboração da BNCC.

* Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, onde integra o Fórum das Licenciaturas. Doutora em Educação pela UFSCar, mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP-Bauru, psicóloga e licenciada em Psicologia pela UNESP-Bauru.
E-mail: ana.araujo@unila.edu.br

** Docente, alocada na área da Educação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Na UNILA leciona componentes pedagógicos em distintas Licenciaturas. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Educação e Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
E-mail: juliana.franzi@unila.edu.br

Primeiramente, sinalizamos que a previsão de conteúdos mínimos que orientassem a educação escolar em todo o território brasileiro foi indicada desde a *Constituição Federal de 1988* que apontou, em seu Artigo 210, que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Seguindo a orientação advinda da Carta Magna, em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394**, que em seu Artigo 26 afirmou que:

Para acessar o texto completo da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, visite a página disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

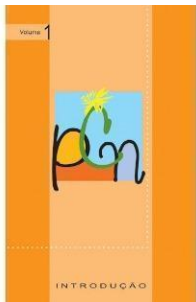
A despeito de tais conteúdos mínimos terem sido mencionados desde 1988, na *Constituição Federal*, é somente ao final da década de 1990 que o Brasil passa a contar com documentos nacionais que visavam balizar o currículo da Educação Básica: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Em 1997 são apresentados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, da 1ª a 4ª série.

Em 1998 são finalizados os dez volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, destinados a orientar o trabalho pedagógico da 5ª até a 8ª série.

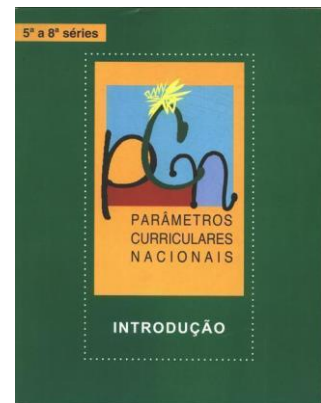


Para acessar o texto completo da *Constituição Federal de 1988*, visite a página disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 mar. 2022.



Para acessar a obra *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, visite a página disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.
Acesso em: 30 mar. 2022.

Tais documentos foram apresentados pelo Ministério da Educação do Brasil como forma de orientação – e, portanto, com caráter de não-obrigatoriedade (BONAMINO; MARTINEZ, 2002) – para o trabalho docente.



Para acessar a obra *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino*, visite a página disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Do processo que transcorreu da passagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) à elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cabe mencionar, como nos lembra Girotto (2017), que a criação da BNCC estava prevista de modo especial na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE- 2014), sendo lançada a proposta de elaboração da Base ainda no governo de Dilma Roussef (GIROTTTO, 2018).



Você conhece os Planos Nacionais de Educação (PNE) já desenvolvidos no Brasil? O primeiro Plano Nacional de Educação do Brasil teve vigência entre 2001-2010 (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001). E o segundo, ainda em andamento, foi proposto para transcorrer entre 2014 e 2024 (Lei nº 13.005/2014). Conheça as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no período de 2014 a 2024, na página disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Bem como monitore o desenvolvimento das metas na página disponível em:
<http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php>. Acesso em: 30 mar. 2022.

A aprovação da BNCC para a educação infantil e para o ensino fundamental foi homologada em dezembro de 2017, mesmo sem contar com as indicações referentes ao Ensino Médio e a despeito de diversas críticas (FRANCO; MUNFORD, 2018). A BNCC do Ensino Médio foi interrompida em razão da Medida Provisória nº 746, sendo aprovada, repentinamente, em 8 de novembro de 2018, no Conselho Nacional de Educação (COSTA; SILVA, 2019).



Acesse os documentos relativos à Base Nacional Comum Curricular, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

A BNCC revela que o delineamento de um currículo comum para normatizar a educação em um território nacional tão extenso e com tamanha diversidade não se configura como uma tarefa trivial, revelando-se como um campo notavelmente marcado por tensas e intensas disputas. Isto porque, no caso da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, as disputas se mostraram ainda mais acentuadas que as travadas outrora.

A aprovação da BNCC representou, em grande medida, um processo de negação das “vozes” de diversos e diversas profissionais da educação que tentaram aportar para a construção do documento, sobretudo por meio das consultas públicas que ocorreram até que se chegasse à terceira versão do documento. Entretanto, tais profissionais acabaram vendo suas propostas serem minimizadas, principalmente na última versão da BNCC. Nesse processo acabou prevalecendo os interesses dos “reformadores empresariais da educação”, consoante nos explica Freitas (2018).

Diferentemente dos PCNs passamos, com a homologação da BNCC, a contar não mais com orientações para cumprir com a base comum curricular, mas, sim, com um instrumento que passou a normatizar o trabalho pedagógico docente de todos os educadores e todas as educadoras em território nacional.

A adequação do trabalho pedagógico à BNCC e a materialização desse documento em sala de aula, certamente, não se dá sem controvérsias. São justamente os desafios aventados por esse processo nosso foco de atenção nesta publicação.

Com base nesse propósito organizamos o material que segue.

Salientamos que não trabalhamos com um modelo único de texto, tendo as organizadoras do material e do projeto apenas orientado o uso de uma linguagem clara, precisa e de fácil entendimento, visando transcender a linguagem acadêmica. Além disso, propôs-se o uso de imagens, de indicação de vídeos e de indagações que contribuíssem para fomentar a reflexão sobre o tema, dentre outros recursos, pois entendemos serem importantes para promover a fluidez do texto. A partir dessa orientação recebemos textos com estilos diversos, sendo todos eles, cada qual a seu modo, essenciais para aportar para a reflexão analítica e crítica sobre a BNCC. De modo geral, a obra que aqui se apresenta caminha na contracorrente por duas vias: por investir na análise crítica sobre a BNCC e por assumir uma linguagem que foge do modelo produtivista que prevalece na academia e na ciência, buscando fomentar várias

formas de expressão. Nosso objetivo central foi o de contribuir com a formação docente, lançando mão de diferentes estilos de textos para essa finalidade.

Também foi uma opção respeitar o idioma preferencial para a escrita do capítulo, tendo em vista que um de nossos convidados é chileno e tem o espanhol como língua materna. Consideramos que a promoção de diversidades de linguagens e de línguas seria uma forma de demonstrarmos nossa crença na pluralidade de possibilidades e apostar nas diferenças como valor, contrariando, inclusive, a lógica que permeia a concepção que está por trás do texto da BNCC. Soma-se a isso o fato de que procuramos manter a coerência desta publicação com o projeto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, única universidade oficialmente bilíngue no Brasil (português e espanhol são línguas oficiais da UNILA).

O Capítulo 1 apresenta o histórico do nascimento do projeto de extensão “Rede de diálogo: a educação em debate”, assim como descreve e analisa as ações desenvolvidas durante o ano de 2021.

O Capítulo 2, intitulado “Iniciando o diálogo sobre a Base Nacional Comum Curricular”, é de autoria de Juliana Franzi e Marcelo Augusto Rocha. Nesse texto, a autora e o autor indagam acerca do projeto de educação que temos e o projeto de educação que queremos construir. Com base nisso, questionam os retrocessos perante a impossibilidade de a Base Nacional Comum Curricular contribuir para um projeto educacional que se fundamenta na busca por uma sociedade mais justa, igualitária, solidária e humanizadora.

O capítulo 3, de autoria de Ana Paula Araujo Fonseca, aborda os impactos da BNCC para a Educação Inclusiva. A autora inicia a discussão contextualizando a diferença entre educação especial e educação inclusiva e trazendo os marcos legais e os dados do Censo Escolar sobre a inclusão escolar dos estudantes e das estudantes que são alvo da educação especial desde a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 até os dias atuais. Por fim, apresenta como a BNCC tratou essa temática e traz reflexões aos educadores e às educadoras sobre os caminhos de resistência e as lutas possíveis para efetivar uma educação inclusiva, mesmo diante do cenário educacional atual, prescrito pela BNCC, que é de homogeneização e padronização de desempenhos dos estudantes e das estudantes das escolas.

O Capítulo 4, “Políticas Curriculares para a Educação Infantil: a BNCC e a gênese dos campos de experiências, seus fundamentos e perspectivas para a formação humana”, é de autoria de Márcia Cossetin, Elvenice Tatiana Zoia e Heloisa Toshie Irie

Saito. Nesse texto as autoras revelam um olhar crítico para com a BNCC, ressaltando as mazelas que o documento imprime à luta pela consolidação da Educação Infantil em contexto nacional.

O Capítulo 5, intitulado “A invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos na BNCC”, escrito por Solange Bonomo Assumpção, denuncia o negligenciamento da Base Nacional Comum Curricular no que se refere à prática educacional direcionada para pessoas jovens, adultas e idosas, ou seja, para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir de aspectos legais sobre essa modalidade e de dados preocupantes e reveladores da restrição do direito à educação, historicamente conquistado para determinados grupos de brasileiras e brasileiros, a autora visa a sensibilizar o leitor e a leitora à necessária luta em prol do fortalecimento da EJA como também à contraposição à BNCC como documento que corrobora para inviabilizar essa modalidade educacional e, conseqüentemente, contribui para minimizar a atenção à destinação de recursos para uma política de Estado que assegure o direito à educação para pessoas jovens, adultas e idosas.

O Capítulo 6, de autoria de Juliana Fatima Serraglio Pasini e Valdecir Soligo, coloca em pauta o tema da avaliação na Base Nacional Comum Curricular, sob o título “Políticas de Avaliação em Larga Escala e a BNCC”. Pasini e Soligo apresentam o histórico de como o tema da avaliação foi tratado em contexto nacional. Ao remeterem-se aos processos de avaliação em larga escala da atualidade, a autora e o autor sinalizam que as avaliações tendem a padronizar resultados que representam realidades muito diversas, comparando “o que é incomparável”. Por meio de tais processos o que se visa é muito mais a classificação do que uma aposta na melhoria dos sistemas escolares, sobretudo aqueles que mais demandam apoio do poder público.

No Capítulo 7, Eduardo Donizete Girotto expõe as intencionalidades que marcaram a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, caracterizada por um processo no qual – a despeito de envolver dois anos até a sua efetiva homologação, com consultas públicas, e ser desenvolvida em três versões – houve a ausência de efetivo diálogo democrático com vistas à construção desse documento. Nesse sentido, Girotto explicita as motivações de grupos empresariais que têm ganhado presença cada vez mais notória nas discussões e nos processos decisórios sobre as políticas educacionais. Para tanto, a apropriação da lógica empresarial no seio da escola pública tende a desconsiderar as realidades diversas que permeiam os sistemas escolares tratando-os como homogêneos, razão pela qual Girotto recorre ao conceito de “abstracionismo pedagógico”, de Azanha (2014), visando explicitar o intento neoliberal que perpassa a lógica que pretende olhar a escola, tratando-a como uniforme. Apesar de tal intenção,

Giroto destaca a potencialidade dos atores que se encontram na educação formal, sendo as escolas territórios notadamente caracterizados pela diversidade dos sujeitos que a compõem e por relações de poder que configuram desigualdades. Contudo, Giroto destaca a capacidade dos sistemas escolares de subverter as relações até então estabelecidas.

O Capítulo 8, de autoria de Miguel Antonio Ahumada Cristi, apresenta como os princípios neoliberais marcaram profundamente o cenário das políticas públicas no Chile, apostando em um currículo mínimo e altamente padronizado, atuando para configurar uma escola para as elites e, por outro lado, para as classes sociais mais vulneráveis. Esse contexto, que no Chile ganhou apoio a partir da ditadura de Pinochet, por meio de uma série de movimentos sociais, tem sido amplamente questionado e tensionado pela sociedade chilena. Posteriormente, o autor estabelece uma série de comparações entre as políticas neoliberais no Chile e no Brasil. Para Ahumada Cristi, o Brasil tem reeditado políticas educacionais, sobretudo por meio da Base Nacional Comum Curricular, cujos resultados em outros contextos revelam marcas profundamente desiguais. Ao final, o autor apresenta a experiência de um projeto que visa à elaboração de materiais didáticos que fogem da lógica da BNCC e apostam em uma educação voltada para os direitos humanos.

No Capítulo 9, de autoria de Catarina Costa Fernandes, embora não tenhamos uma abordagem direta sobre a Base Nacional Comum Curricular, há a apresentação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID, e um retrato de sua evolução no período anterior à BNCC. Nessa direção, discorrendo sobre o início do PIBID na UNILA, Fernandes esclarece que o referido programa objetiva propiciar aos pibidianos e às pibidianas a percepção do que é ser Professor e ser Professora, e essa percepção traz, em seu bojo, um repensar investigativo, balizado na superação da matriz formativa tradicional que focaliza meramente a formação profissional pautada somente no domínio do saber pedagógico. A autora considera que a formação de professores e professoras nesse viés requer uma busca constante de aprimoramento, imbricada na utilização de novas metodologias que promovam melhores resultados dentro do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o PIBID, ao promover a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, solidifica essas ações que tendem a favorecer a valorização docente e, com isso, consolidar uma educação pública de qualidade.

O Capítulo 10, de autoria de Welington Francisco, apresenta uma visão crítica sobre a proposição de competências e habilidades previstas na BNCC para tratar dos temas de Química e/ou Ciências no Ensino Fundamental e Médio. O autor exemplifica

didaticamente como desmembrar as competências previstas da BNCC para essa área, a partir de princípios e características do enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS).

O Capítulo 11, escrito por Laura Cristina Pires Lima, fomenta o debate sobre o ensino de Biologia e/ou Ciências, especialmente na subárea Botânica, demonstrando quão necessário é esse conhecimento aos estudantes e às estudantes do Ensino Fundamental e Médio para aumentar as chances de que o engajamento no cuidado com as plantas e a vegetação do planeta seja valorizado desde o início da vida escolar. A autora nos mostra que a BNCC suprimiu de forma significativa esses conteúdos da Educação Básica e encerra seu texto indicando caminhos possíveis a serem adotados pelos professores e pelas professoras para reintroduzir esses conhecimentos e essas reflexões no cotidiano escolar, apesar do apagamento pretendido pela BNCC.

Para tratar do ensino de Língua Portuguesa contamos com o Capítulo 12, de autoria de Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, que contribui com uma reflexão teórica sobre o objeto “texto” e a sua relação com os conceitos de tipo textual e de gênero textual, tendo em vista que essas abordagens, praticamente, não são discutidas, conceitualizadas e diferenciadas na BNCC. Isso corrobora para uma provável prática de escrita, oralidade, leitura e produção textual ainda centrada no texto como pretexto para ensinar gramática e no uso da abordagem tipológica que, intensivamente utilizada nas décadas de 1970, 1980 e parte da década de 1990, priorizava a descrição de superestruturas textuais.

O Capítulo 13, escrito por Marcelo Augusto Rocha e Léia Aparecida Veiga, tece uma análise sobre o papel do ensino de Geografia na Educação Básica. O autor e a autora iniciam seu texto problematizando quais interesses econômicos e ideológicos estariam por trás da BNCC: o que é e para que serve o currículo? Qual a relevância da presença da Geografia no currículo escolar? Para finalizar, trazem a concepção da pedagogia histórico-crítica como alternativa de superação da superficialidade da BNCC nas aulas de Geografia, com exemplificação a partir de um plano de aula que ilustra essa possibilidade.

O Capítulo 14, de Ana Rita Uhle e Tiago Costa Sanches, apresenta ao leitor e à leitora uma problematização quanto às habilidades exigidas na BNCC para o Ensino de História no Ensino Fundamental, assim como o excesso de conteúdos e a opção por uma visão linear de conhecimento histórico, esvaziando o sujeito histórico que é fruto de seu tempo histórico e das relações sociais nas quais está inserido. A autora e o autor encerram o capítulo mostrando que uma forma de resistir aos modelos e às práticas homogêneas, como as da BNCC, é apostar em ferramentas que permitam explorar as potencialidades e peculiaridades das comunidades com as quais cada professor e

professora se relaciona cotidianamente. Um bom exemplo disso é o resgate da história local e suas relações com a história global, valorizando histórias plurais como também as identidades e as memórias das pessoas envolvidas.

Esperamos que as reflexões aventadas por cada um dos capítulos permitam que o leitor e a leitora se aproximem do tema da Base Nacional Comum Curricular e possam exercitar sua própria análise crítica, favorecendo a promoção de debates em seus espaços formativos, de forma mais qualificada, e de práticas profissionais cada vez mais conscientes e alinhadas ao real sentido da educação nacional. Nesse processo é provável que tenhamos cada vez mais agentes que se somem na contraposição do discurso dos reformadores empresariais da educação e favorável às narrativas de luta histórica dos educadores e das educadoras que estão nos espaços escolares. Acreditamos que se somar a esta disputa constitui um percurso necessário e promissor para assegurar a qualidade da educação pública.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2011.
- BONAMINO, A. M. C.; MARTINEZ, S. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 371-388, 2002.
- COSTA, M. de O.; SILVA, L. A. da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 24, 2019.

FRANCO, L. G. S.; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, p. 158-171, 2018.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIROTTTO, E. D. Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **GEO UERJ**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 419-439, 2017.

GIROTTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.

Como nasce o projeto “Rede de diálogo: A educação em debate”

Juliana Franzini*

Ana Paula Araujo Fonseca**

Nathan Heringer Conceição da Silva***

Tal projeto de extensão iniciou suas ações no ano de 2021 e se deu por meio de atividades não presenciais, dado o contexto da pandemia de Covid-19 cuja suspensão das atividades presenciais se deu no dia 17 de março de 2020 e seguiu ao longo do ano de 2021, em virtude das condições sanitárias. Sua concretização, conforme mencionado na apresentação deste livro, foi marcada pela união entre os diferentes cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana e representados pela instância de máxima articulação entre eles – o Fórum das Licenciaturas da UNILA. Nosso objetivo central, ao assumir a atividade de extensão, foi fortalecer, principalmente, o diálogo com a Educação Básica. Portanto, este livro revela um amplo diálogo prévio com profissionais da educação de diferentes regiões brasileiras que se envolveram nas atividades do projeto de extensão.

Outro elemento essencial que situa nossa atuação neste projeto é o *locus* no qual nos encontramos – a tríplice fronteira –, espaço que revela uma riqueza cultural marcada pela união entre diferentes nacionalidades e seus modos plurais de viver, pensar e agir. Este local, por si só, já nos permite indagar: quais os desafios no processo de adequação a uma base nacional padronizada e homogênea em um espaço tão diverso? Quais as implicações de uma base nacional para um contexto, cujos espaços tão próximos estão marcados por aspectos internacionais que não se encontram contemplados na referida base? Sabemos que os prejuízos da Base Nacional Comum

* Docente, alocada na área da Educação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Na UNILA leciona componentes pedagógicos em distintas Licenciaturas. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

E-mail: juliana.franzi@unila.edu.br

** Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, onde integra o Fórum das Licenciaturas. Doutora em Educação pela UFSCar, mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP-Bauru, psicóloga e licenciada em Psicologia pela UNESP-Bauru.

E-mail: ana.araujo@unila.edu.br

*** Discente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA no curso de Geografia-Licenciatura.

E-mail: nhc.silva.2017@aluno.unila.edu.br

Curricular não são unívocos para o espaço de fronteira, mas nos parece deveras importante demarcar, desde aqui, os aspectos negativos da base para o território no qual se localiza este projeto de extensão.

Organizamos as atividades do projeto em forma de 19 minicursos – oportunizado pelo “Curso de extensão: Base Nacional Comum Curricular: abordagem multidisciplinar” – e quatro *lives*. A partir deste trabalho convidamos os(as) mediadores(as) dos minicursos, bem como os(as) docentes responsáveis pelas *lives*, a se somarem a nós na elaboração desta obra, dado que fomos observando a necessidade de registrar os pontos principais de nosso diálogo sobre a temática central do projeto: a Base Nacional Comum Curricular.

Enquanto metodologia que tem orientado nosso trabalho neste projeto de extensão, apostamos na proposta de co-formação, sendo ela amparada no referencial de Paulo Freire, pois segundo os pressupostos teóricos e práticos de tal autor o processo educacional implica não apenas a aprendizagem dos(das) discentes, mas de todos os envolvidos em tal processo. Deste modo, embora os(as) docentes sejam atores essenciais para promoverem a aprendizagem, eles(as) também aprendem ao oportunizar o processo dialógico. No contexto do presente projeto de extensão considera-se que os aportes de Paulo Freire têm colaborado no sentido de atribuir ao diálogo um eixo fundante do trabalho pedagógico, considerando que os(as) docentes da Educação Básica e os discentes de cursos de graduação, bem como os(as) docentes do Ensino Superior, possuem saberes que podem ser socializados, compartilhados e aprendidos em um ato de profundo respeito entre si e em prol do fortalecimento da Educação Pública.

Com efeito, o diálogo ganha lugar central no título da ação – “Rede de diálogo: a educação em debate”. Explicitando, desde o título do projeto, que o referencial freiriano constitui um aporte teórico e metodológico central em nosso trabalho. Ademais, o projeto mobiliza temáticas relativas à Política Educacional. Nesta direção, Freire considerava que “Educação é Política”, sendo essencial possibilitar a conscientização acerca da existência de processos antagônicos entre as classes sociais, explicitada na relação entre opressores e oprimidos; e, por meio de tal processo educacional, favorecer a conscientização sobre o potencial de resistência dos oprimidos (FAUNDEZ; FREIRE, 2002; FREIRE, 2005).

Nestes termos consideramos que a educação humanizadora, consoante proposta por Freire, tem um papel essencial na transformação da realidade e na instauração de uma sociedade mais justa.

A equipe responsável pela co-formação foi composta por professores(as) da área da Educação da UNILA, que assumem componentes pedagógicos gerais, docentes que ministram componentes pedagógicos específicos, ligados ao Ensino das áreas, também da UNILA, e professores(as) especialistas da UNILA e de outras Universidades, especialistas nas temáticas abordadas no projeto.

As ações deste projeto de extensão se conectam com os objetivos do Fórum de Licenciaturas da UNILA. Tal instância organizacional tem caráter permanente e é vinculada à Pró-reitoria de Graduação da UNILA, “com o objetivo de integrar, articular e promover a política de formação docente da educação básica na IES, constituindo-se em um espaço de reflexão, debate e de proposição de políticas educacionais” (FÓRUM DE LICENCIATURAS DA UNILA¹).

São objetivos do Fórum de Licenciaturas da UNILA:

- I - fortalecer os cursos de Licenciatura da UNILA;
- II - contribuir para o fortalecimento da política institucional de formação de professores para a educação básica;
- III - diagnosticar e demandar, conjuntamente com outros atores/instâncias, ações voltadas para a formação continuada dos(das) docentes de cursos de graduação da UNILA;
- IV - articular os cursos de licenciatura às instâncias nacionais, estaduais e/ou municipais no que se refere à formação de professores.

Trata-se, portanto, de um projeto de extensão que envolve a comunidade externa e tem caráter educativo, social e cultural, sendo realizado de maneira dialógica e contínua, com a articulação constante com representantes da educação básica, com o Fórum de Licenciaturas e/ou outros parceiros deste projeto (regionais, nacionais ou internacionais).

Os minicursos foram realizados por meio de encontros de 2 horas de duração. Eles contam com um ou mais mediadores(as), docentes da própria UNILA ou de outras instituições de Ensino Superior, que orientam o diálogo sobre determinada temática. Os(as) participantes que se inscreveram no minicurso receberam, com antecedência de aproximadamente 7 dias, o(s) texto(s) a ser(em) estudado(s). Os materiais enviados previamente tinham o intuito de preparar os(as) participantes para uma discussão dialógica sobre a temática a ser abordada no minicurso. A certificação aos(às) participantes presentes no minicurso foi feita levando-se em consideração as horas

¹ Disponível em: <<https://portal.unila.edu.br/prograd/forum-de-licenciaturas>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

envolvidas em tal preparo anterior. Foram consideradas 3 horas para o estudo prévio do(s) texto(s) e mais 2 horas de efetiva participação no encontro, somando um total de 5 horas. Durante o ano de 2021 os minicursos ocorreram por meio de encontros remotos síncronos (via plataforma Google Meet). Cabe assinalar que optamos por não os gravar, diferentemente das *lives*, buscando oportunizar um ambiente favorável ao diálogo entre todas as pessoas participantes.

Durante o ano de 2021 as atividades foram realizadas entre os meses de março e novembro, tendo a seguinte programação:

Minicurso 1: Iniciando o diálogo sobre a Base Nacional Comum Curricular (10 horas), com Juliana Franzi e Marcelo Augusto Rocha – **15/03 e 22/03**

Minicurso 2: Base Nacional Comum Curricular e Reforma Empresarial da Educação (10 horas), com Livia Morales – **29/03 e 05/04**

Minicurso 3: Educação Inclusiva ou Educação Excludente: uma análise do contexto educacional contemporâneo (5 horas), com Ana Paula Araujo Fonseca – **12/04**

Minicurso 4: Os saberes da Filosofia na Educação Básica (5 horas), com Idete Teles dos Santos – **04/05**

Minicurso 5: Produção de Material Didático para a BNCC (5 horas), com Miguel Ahumada Cristi e Livia Morales – **06/05**

Minicurso 6: Articulações dos programas institucionais universitários com a Educação Básica (5 horas), com Valdiney da Costa Lobo e Catarina Costa Fernandes – **24/05**

Minicurso 7: Os saberes da Matemática na Educação Básica (5 horas), com Elmha Coelho Martins Moura – **01/06**

Minicurso 8: A invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos na BNCC (5 horas), com Solange Rodrigues Bonomo Assumpção – **29/06**

Minicurso 9: Os saberes da Química na Educação Básica (5 horas), com Welington Francisco – **05/07**

Minicurso 10: Gênero e educação na BNCC (5 horas), com Cleusa Gomes e Ana Paula Araujo Fonseca – **26/07**

Minicurso 11: A invisibilidade botânica na Educação Básica (5 horas), com Laura Cristina Pires Lima – **10/08**

Minicurso 12: Os saberes da Língua Portuguesa na Educação Básica (5 horas), com Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro – **16/08**

Minicurso 13: Articulações, exigências e resistências: entre a formação de professores e a BNCC (5 horas), com mediação da professora Márcia Ângela da Silva Aguiar e o Fórum das Licenciaturas da UNILA – **25/08**

Minicurso 14: Políticas de Avaliação em Larga Escala e a BNCC (5 horas), com Juliana Fátima Serraglio Pasini e Valdecir Soligo – **06/09**

Minicurso 15: Os saberes da Geografia na Educação Básica (5 horas), com Léia Aparecida Veiga e Marcelo Augusto Rocha – **15/09**

Minicurso 16: Os saberes da História na Educação Básica (5 horas), com Tiago Costa Sanches e Ana Rita Uhle – **29/09**

Minicurso 17: Educação Física Escolar e a Educação das Relações Étnico-Raciais (5 horas), com Luiz Gonçalves Junior – **07/10**

Minicurso 18: A BNCC da Educação Infantil (5 horas), com Márcia Cossetin e Elvenice Tatiana Zoia – **10/11**

Minicurso 19: Educação étnico-racial (5 horas), com Ângela Maria de Souza e Waldemir Rosa – **17/11**

No caso das *lives*, elas foram realizadas a partir do convite e aceite de um(a) autor(a) que complementava as temáticas do projeto. As *lives* tiveram duração de duas horas e, a partir do consentimento do(a) docente convidado(a), foram gravadas. É possível ter acesso às *lives* cujos docentes consentiram a gravação, em 2021, no canal do projeto “Rede de diálogo: a educação em debate”².

Três destas *lives* foram transmitidas via canal do YouTube do projeto de extensão, uma vez que contaram com o consentimento de gravação por parte do(a) docente convidado(a). Uma das quatro *lives* foi realizada via Google Meet.

As *lives* foram intituladas como:

Live “BNCC em debate: que projeto de educação, que projeto de sociedade queremos?” – Prof. Eduardo Giroto³.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCAuYGxG302wmAIB-ukt7UA>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=N2zd7d1kaoQ&t=182s>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Live "Reforma empresarial da educação e elaboração da BNCC" - Prof. Luiz Carlos Freitas⁴.

Live "O diálogo nas aulas de matemática"- Prof. Ana Carolina Faustino⁵.

Live "Alfabetização dialógica e resistência social: uma discussão a partir de Paulo Freire" - Prof. Vanessa Giroto⁶.

Após a realização de todas as atividades do projeto de extensão foi possível traçar algumas análises quantitativas sobre os/as participantes.

Considerando as quatro *lives* oportunizadas pelo projeto foram gerados 256 certificados, o que significa uma média de 64 certificados por *live*.

Já para os 19 minicursos resultantes deste projeto, os números também são surpreendentes. Pensando em uma continuidade de 9 meses de minicursos tivemos um público ativo e diversificado. Sendo assim, os números gerados são os seguintes:

- 546 certificados foram gerados no total, considerando os 19 minicursos;
- Contudo, é preciso pontuar que uma mesma pessoa tinha a possibilidade de se inscrever em um ou mais minicurso(s), tendo em vista o interesse nas temáticas tratadas. Deste modo, considerando o total de pessoas participantes, foram contabilizadas 205 pessoas;
- Destaca-se, ademais, que houve uma média de 28 certificados gerados por minicurso, sendo que o menor número de certificados gerados em um minicurso foi de 06 e o maior de 49;
- Um total de 358 pessoas se inscreveram no curso, porém, como exposto anteriormente, o número total de pessoas que efetivamente participaram das atividades, ou seja, de pessoas inscritas em pelo menos um minicurso, foi de 205 pessoas. É importante ressaltar que, desse número total, 177 pessoas fizeram a inscrição no curso e temos um aporte maior de dados sobre elas; outras 28 pessoas participaram de algum minicurso, mas não se inscreveram. Essa divergência tem algumas explicações, por exemplo, um professor pode ter compartilhado o link para sua turma, convidando-a para comparecer. Além disso, tivemos também alguns professores e técnicos da UNILA, membros do Fórum de Licenciaturas, participando como ouvintes.

⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3njoWhP0bYM>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

⁵ Realizada por meio da plataforma Google Meet (não sendo gravada).

⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kXasQGETuP4>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Os dados revelam um público bem diversificado, pois levando-se em conta o formulário preenchido no momento da inscrição tivemos acesso aos dados de 177 participantes inscritos, sendo possível observar que contamos com representantes de 59 municípios diferentes, e cujas idades variaram entre 18 e 67 anos. Tivemos, ainda, outras 28 pessoas as quais não tivemos a possibilidade de visualizar esses dados.

O perfil dos participantes, de modo geral, era de pessoas da área da educação, como já esperado, sendo que, das 177 pessoas com os dados completos, 170 estão cursando ou são formados em alguma área relacionada à educação e apenas 8 pessoas não responderam ou não são dessas áreas.

Tivemos um total de 546 certificados de presença emitidos para os participantes, com média de 2,66 certificados emitidos por pessoa. Isto porque tivemos participantes que compareceram em apenas um minicurso, enquanto outros em mais de um, sendo que a participante com maior frequência participou de 12 minicursos no total.

Estes dados apenas nos apontam elementos quantitativos, contudo, cabe mencionar que eles merecem uma análise qualitativa, isto é, merecem ser aprofundados no sentido de revelarem a potencialidade de oportunizar uma reflexão crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas interfaces com distintos aspectos que perpassam a área educacional. Esta discussão chegou e envolveu, como explicitam nossos dados, diferentes sujeitos, localizados em diferentes regiões. Salienta-se, portanto, que se trata de um projeto de extensão apoiado pelo Fórum de Licenciaturas da UNILA que tem encabeçado uma discussão tão relevante para a educação nacional.

São as Licenciaturas da UNILA explicitando sua potencialidade e sua presença notória em um debate que tem ganhado, cada vez mais, um destaque central em todo o território nacional.

Podemos afirmar que o projeto de extensão, cujos debates estão materializados neste livro, obteve resultados promissores, ampliando a rede de diálogo ao atingir um público mais amplo que o previsto na proposta inicial. Isto porque as atividades remotas, realizadas em virtude da pandemia de Covid-19, permitiram a participação de um público para além do localizado em Foz do Iguaçu e região. Salienta-se, ainda, que conseguimos abranger as diferentes áreas do conhecimento que estavam planejadas inicialmente. Este exercício, com vistas a oportunizar um diálogo multidisciplinar, revela um processo coletivo de articulação e diálogo entre as Licenciaturas da UNILA.

Por fim, destacamos que por se tratar de uma atividade de extensão (um dos tripés das instituições de Ensino Superior Públicas) esse tipo de projeto, que visa articulação entre docentes da área pedagógica dos cursos de licenciatura e trabalhadores(as) da

educação básica, fomenta o olhar acadêmico para a produção de conhecimento, seja por meio de novas investidas em grupos de estudos e pesquisas, em desenvolvimento de projetos de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso de graduação, como pelo incentivo na participação dos(as) profissionais em exercício em programas de pós-graduação lato e/ou stricto sensu da UNILA.

Referências

- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Iniciando o diálogo sobre a Base Nacional Comum Curricular

Juliana Franzi*

Marcelo Augusto Rocha**

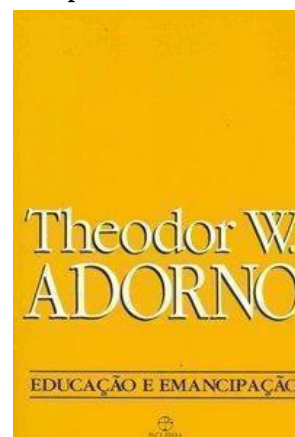
Antes de adentrar na discussão específica acerca da Base Nacional Comum Curricular tomamos como elemento inicial a seguinte indagação: o que objetivamos ao assumir o processo educativo formal?



Adorno em Heidelberg,
1965.
Fonte: Wikipédia

Encontramos na tese de Doutorado de Eduardo Donizete Giroto (2013), intitulada “Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia”, um caminho profícuo para refletir acerca de tal questão. Na introdução de sua tese Giroto (2013) nos traz alguns apontamentos sobre a obra “Educação e Emancipação, de Theodor Adorno (2006).

Capa da obra *Educação e Emancipação*, de Theodor W. Adorno. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Editora: Paz e terra, 2006.



Como nos lembra Giroto (2013):

* Docente, alocada na área da Educação da Universidade Federal da Integração Latino -Americana (UNILA). Na UNILA leciona componentes pedagógicos em distintas Licenciaturas. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

E-mail: juliana.franzi@unila.edu.br

** Professor Adjunto no Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA/UNILA). Principais Linhas de Pesquisa: Métodos e Práticas de Ensino; Formação de Professores; Práticas e Saberes Docentes; Mestre e Doutor em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (PECEM/UEL). Especialista em Ensino de Geografia (UEL). Graduado em Geografia Licenciatura, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Multidisciplinar de Tecnologias Aplicadas ao Ensino (GEMTAE). Coordenou o curso de Geografia Licenciatura/UNILA.

E-mail: marcelo.rocha@unila.edu.br

Em Conferência publicada no livro “Educação e Emancipação” (2006), Theodor Adorno discute a tarefa da educação após Auschwitz. Sua resposta, dada de forma direta, é simples: a educação tem por tarefa criar as condições para que Auschwitz não se repita. Algumas décadas se passaram e aos poucos esta ideia, proposta por Adorno foi sendo esquecida. Mas, qual a importância dessa tarefa? O que, de fato, ela nos revela? (GIROTTTO, 2013, p. 18).

Fazemos uma pausa na citação da tese de Doutorado de Eduardo D. Girotto (2013) para trazer o compromisso educacional no sentido de que Auschwitz não se repita, para um contexto mais cercano à sociedade latino-americana e caribenha, mais especificamente brasileira. Ou, dito de outro modo, se queremos trazer a tarefa reiterada por Adorno para nosso cenário mais próximo, podemos nos perguntar: quais as máximas que devem ser lembradas para orientar o projeto educativo formal?

Sem a intenção de esgotar todas as possibilidades de resposta a esta pergunta apresentamos algumas máximas que poderiam nos conduzir:

Toda educação deve se voltar para um processo no qual a escravidão não se repita;



Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (2016). Disponível em: <<http://www.uff.br/?q=noticias/13-10-2016/escravidao-sob-otica-filosofica-e-tema-de-pesquisas-na-uff-de-macae>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Certamente assumir a tarefa de que a escravidão não se perpetue e não se repita é um afazer central em contexto latino-americano e, sobretudo, brasileiro, dado que o Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão.

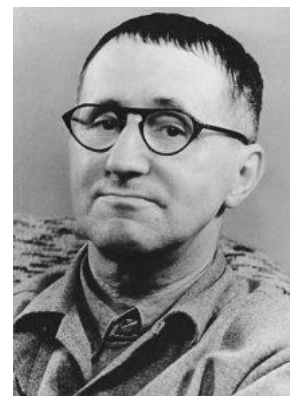
Toda educação deve se voltar para um processo no qual a ditadura não se repita;
Toda educação deve se voltar para um processo no qual a tortura não repita;



Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FLUMINENSE (2018). Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ditadura-militar-e-alvo-de-revisionismo-1>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Consideramos que estas máximas, dentre tantas outras que aqui poderíamos citar, nos importam e possuem relevância para a educação formal dado que se constituem como problemáticas sociais em uma sociedade profundamente marcada por desigualdades. Caso contrário, estaremos fadados a um processo individualista, semelhante ao que Bertolt Brecht (1898-1956), no poema Intertexto, nos descreve:

Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
Eu não era negro
Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário
Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável
Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei
Agora estão me levando
Mas já é tarde.
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo.



Bertolt Brecht.
Fonte: Wikipedia.

Voltamos agora à tese de Doutorado de Eduardo D. Girotto (2013) e seguimos com as reflexões acerca da barbárie que Auschwitz representou para a história da humanidade e o compromisso basilar da educação, vislumbrado por Theodor Adorno, na direção de impedir novamente a experiência brutal vivenciada nos campos de concentração.

Citamos Girotto (2013):

Auschwitz representa um intenso processo de desumanização, a força de homens e mulheres transformados em coisas, desprovidos da fala, arrancadas de suas casas, de seus lugares, de suas memórias e de todos aqueles elementos que lhes permitiam se identificarem como pertencentes à espécie humana. A violência brutal daquele e de tantos outros campos de concentração afeta o olhar dos que hoje retomam suas imagens, mas não pode expressar todas as sensações, dores, sofrimentos que trouxe aos que diretamente foram alvos desta experiência, descrita por Primo LEVI (1988, p. 9):

Vocês que vivem seguros
em suas cálidas casas,
vocês que, voltando à noite,
encontram comida quente e rostos amigos,
pensem bem se isto é um homem
que trabalha no meio do barro,
que não conhece paz,
que luta por um pedaço de pão,
que morre por um sim ou por um não.
pensem bem se isto é uma mulher,
sem cabelos e sem nome,
sem mais força para lembrar,
vazios os olhos, frio o ventre,
como um sapo no inverno.

No entanto, a brutalidade maior de Auschwitz, em nossa perspectiva, está no fato de que foram homens e mulheres comuns, formados em importantes universidades, detentores daquelas que eram considerada a “alta cultura” do ocidente, os principais responsáveis por toda esta barbaridade. A experiência de Auschwitz aterroriza por ter sido também uma experiência de educação e como tal engendrou um projeto de sociedade que pressupunha o domínio de um pequeno grupo de homens em detrimento dos direitos dos demais de existirem (GIROTTTO, 2013, p. 19).

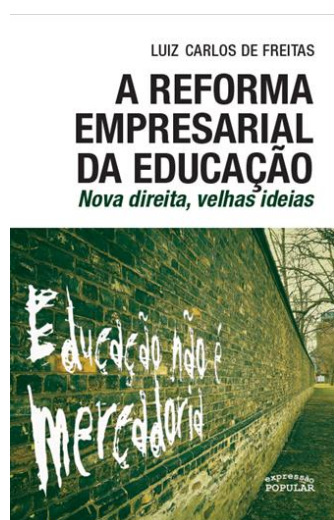
Com base nestas reflexões podemos nos questionar sobre qual, afinal, é o projeto de educação emanado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), objeto central de discussão neste texto?

Relembramos, consoante já elucidado na apresentação desta obra, que a elaboração da BNCC é fruto da proposição de uma série de dispositivos legais que, desde a Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

9394/96 e do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014), apontavam para a necessidade de uma base curricular comum para guiar a educação em todo o território brasileiro.

Diversos(as) estudiosos(as) têm sinalizado os prejuízos que a BNCC representa para a educação brasileira. Elencamos alguns aspectos que acreditamos que merecem destaque:

A BNCC foi fruto da pressão de grupos empresariais que tensionaram para a sua aprovação e homologação



Capa da obra *Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias*, de Luis Carlos de Freitas.

Aqui podemos citar o trabalho do prof. Luis Carlos de Freitas que, em diferentes artigos, e principalmente em sua obra intitulada “Reforma Empresarial da Educação” (2018), descreve como se deu a aprovação da BNCC, apoiada por grupos empresariais que vislumbravam com sua aprovação, apenas para citar um aspecto, a produção de material didático em larga escala e o lucro empresarial com a educação.

O professor Luis Carlos de Freitas possui um blog¹ que pode ser visitado por todas as pessoas que tenham interesse em se acerrar da crítica à educação assumida por grupos empresariais.

A BNCC acentua o dualismo perverso da escola pública brasileira, oportunizando uma escola do conhecimento para os ricos e sujeitando os pobres a uma escola do conhecimento mínimo e do acolhimento social.

Ao se configurar como um documento legal de orientação curricular, a BNCC transita, sem causar prejuízos aos estudantes de colégios particulares, uma vez que nestes não haverá a prática do conteúdo mínimo, ao contrário, estes alunos continuam a ter contato com os mais variados conhecimentos e em um volume jamais experimentado pelos alunos da escola pública, como matemática I, II e III, robótica,

¹ Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

filosofia, sociologia, artes etc. Enquanto os discentes de escolas públicas estão tendo ênfase em sua formação em disciplinas e conteúdos voltados para as avaliações externas, basicamente português e matemática. Demais conteúdos, como Geografia e História, por exemplo, foram suprimidos para dar lugar a temas como: empreendedorismo e educação financeira.

A análise desses dois modelos educacionais, público e privado, evidencia um projeto de sociedade marcado pela negligência e por dificultar o acesso ao amplo conhecimento para os filhos dos trabalhadores, reproduzindo e mantendo desigualdades sociais históricas e perversas no Brasil e na América Latina.

Como já ressaltado anteriormente, este não é um movimento novo, sendo identificado por diversos autores, entre eles Libâneo (2012, p. 13), como um aceno às reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos 1980, no contexto das políticas neoliberais e em consonância com os acordos internacionais em torno do

[...] movimento Educação para Todos, cujo marco é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO).

O professor José Carlos Libâneo, no artigo “*O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*”, traça um perfil histórico dos acordos e desacordos sobre os objetivos e as funções da escola em função do acirramento das políticas neoliberais nas políticas de governos em todo o mundo. Apresenta, ainda, uma visão crítica acerca das políticas educativas impostas pelo Banco Mundial ao Brasil nas últimas décadas, culminando no pensamento hegemônico oficial adotado pelos últimos governos brasileiros sobre as funções da escola.

A BNCC acentua a lógica da avaliação em larga escala e em um sistema de <i>accountability</i>

É certo que não podemos afirmar que as avaliações em larga escala surgem apenas com a BNCC, dado que, como nos explica Freitas (2018, p. 9), com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) temos no Brasil “[...] o fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ingredientes

básicos para um sistema de responsabilização (*accountability*)”. Isto significa que com a BNCC não daremos início às avaliações em larga escala, haja vista que este processo teve abertura com os PCNs no Brasil. No entanto, lembremos, conforme já exposto na apresentação deste livro, que os PCNs não eram um instrumento que normatizava o currículo da educação brasileira, senão que davam orientações para guiar a base comum curricular já prevista anteriormente pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Ora, se com a BNCC passamos a contar, diferente dos PCNs, com um documento que normatiza o currículo e torna obrigatório que todos(as) os(as) educadores(as) adequem seu trabalho pedagógico para cumprir com o que dita tal documento, é evidente que toda uma cadeia passa a se conectar no processo educacional: conteúdos mínimos obrigatórios passam a impulsionar a elaboração das avaliações em larga escala, bem como a produção de materiais didáticos e outros serviços vendidos por grandes grupos empresariais, dentre os quais podemos citar a Pearson, Abril Educação, Santillana, Grupo Objetivo e Grupo Positivo (ADRIÃO *et al.*, 2016).

Neste sentido, ainda que a LDB 9394/96, em seu Art. 26, conte com a previsão não somente de uma base comum para o currículo, mas também de “uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996), podemos nos indagar sobre a efetiva possibilidade de realização de um trabalho pedagógico que contemple a parte diversificada do currículo, a qual é pouco provável, justamente em virtude de seu caráter não homogêneo, que seja tomada como objeto das avaliações em larga escala.

Soma-se a isto outro aspecto da cadeia educacional emanada da BNCC que emerge deste processo: o sistema de *accountability*, isto é, a responsabilização, principalmente dos(das) docentes, pelos resultados advindos da avaliação em larga escala, de tal modo que, se as escolas não apresentam bons resultados nas avaliações em larga escala, os(as) principais responsáveis passam a ser os(as) professores(as).

A adoção desta lógica do *accountability* não é nova, nem exclusiva da educação brasileira, mas teve um importante marco nos Estados Unidos da América. Nos EUA esta lógica começou a incorporar-se de modo mais expressivo no seio da escola com a aprovação do programa federal “No Child Left Behind” (GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012; BASTOS, 2018; FREITAS, 2018), no ano 2001, e com a promulgação como lei federal pelo presidente George W. Bush, em 8 de janeiro de 2002. Conforme assinala Bastos (2018), com o programa federal cuja denominação pode ser traduzida para o português como “Nenhuma Criança Deixada para Trás”, houve aumento expressivo nas horas escolares destinadas aos testes, a preocupação em focalizar nos

conteúdos curriculares cobrados nas avaliações e um processo de responsabilização de professores e diretores. Assim, iniciava-se, a partir da proposta do “No Child Left Behind” (NCL), uma série de punições para as escolas, ou mais precisamente aos docentes e gestores das escolas, que não conseguiam atingir os patamares cobrados pelo NCL. Bastos (2018), citando Ravitch (2010), explica que as escolas que não atingissem as metas previstas passavam a ser consideradas como uma escola “em necessidade de melhoria”, o que implicava ter que cumprir diversos requisitos.

Este processo de responsabilização dos atores educacionais, que já revelou resultados negativos para a educação escolar em outros contextos, como no caso dos EUA, tem mobilizado discussões em território nacional, sobretudo com uma ênfase cada vez mais notória nas avaliações em larga escala. Nesta direção é possível observar que as avaliações acabam por criar uma lógica muito mais classificatória e punitiva que efetivamente pretendem aportar para a melhoria da qualidade educacional.

A BNCC representa um recuo na abordagem pedagógica acerca de temáticas/problemáticas de relevância social

Uma série de temáticas que começavam a galgar relevância no currículo escolar, sobretudo a partir dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), acabam por ficar minimizadas na BNCC. Dentre outros fatores, um dos elementos que contribui neste sentido foi o movimento autointitulado “Escola sem Partido”, que pressionou para que o currículo escolar fosse isento de “ideologias” e apresentou uma série de demandas conservadoras (MACEDO, 2017).

Trazemos aqui um exemplo de tais demandas com a polêmica da discussão sobre a temática do gênero (MACEDO, 2017; MONTEIRO; RIBEIRO, 2020). Em cenário nacional, o “pânico moral contemporâneo” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017) que prevaleceu em relação à temática de gênero – considerado como “ideologia de gênero” – fez-se perceptível desde o processo de construção do Plano Nacional de Educação, com vigência entre 2014 e 2024 (REIS, EGGERT, 2017), e na elaboração da BNCC.

Com efeito, como nos lembra Michetti (2020), Mendonça Filho, então Ministro da Educação, na cerimônia de homologação da Base Nacional Comum Curricular pelo MEC², realizada em 20 de dezembro de 2017, expressou que: “A base é plural, respeita

² Vídeo da cerimônia, conforme mencionado por Michetti (2020). Disponível em: <<https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/videos/1571220762925732/>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

as diferenças, respeita os direitos humanos, nenhuma prisão com relação à ideologia de gênero, muito pelo contrário. Mas ela é fruto de uma construção coletiva” (MICHETTI, 2020, p. 8).

Seguindo esta lógica, a Educação Sexual, outrora contemplada nos PCNs – primeiro documento a dar legitimidade à discussão sobre Educação Sexual na escola (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020) – perdeu espaço na BNCC, representando “[...] um recuo histórico e um retrocesso em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996” (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p. 10).

Ademais, gostaríamos de destacar o lugar da temática das relações étnico-raciais na BNCC a partir de um trecho do artigo intitulado “Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública”, de Eduardo Donizeti Girotto (2018). Neste artigo, Girotto cita algumas problemáticas da BNCC em relação à área da Geografia, mas toca em questões que, de modo mais amplo, revelam-se como obstáculos para uma formação mais sólida em diferentes áreas. Segundo Girotto (2018, p. 27):

[...] o documento reafirma uma geografia que hegemoniza a visão ocidental de mundo, ocultando as outras geografias produzidas e ressignificadas a partir do debate descolonial, que tem ganhado destaque neste campo de pesquisa e ensino nas últimas décadas. Por isso, os debates sobre América Latina e África continuam sendo tratados como adendos das discussões acerca da formação territorial da Europa e dos Estados Unidos. As abordagens sobre os povos originários e as comunidades quilombolas remetem a ideia de uma geografia do passado, como se tais grupos não estivessem, nesse momento, produzindo lutas territoriais fundamentais para compreender a formação socioespacial do Brasil contemporâneo.

Ademais, o autor salienta que não há, em toda a Base Nacional Comum Curricular, as palavras racismo, machismo, xenofobia, periferia, contradição (GIROTTTO, 2018). Nesta direção, como é possível, apenas para citar um exemplo, assegurar a Lei 11.645 de 2008, que estabelece no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; a partir de um documento (a BNCC) que sequer chega a mencionar a palavra racismo?

Por último, gostaríamos de convidar os(as) leitores(as) a voltar às máximas que consideramos essenciais para um projeto educacional comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e solidária.

Ao fazer este exercício consideramos que é possível observar que a Base Nacional Comum Curricular nos revela uma série de retrocessos no campo educacional.

Entretanto, acreditamos que a reflexão e a conscientização dos atores educacionais acerca da perversidade desencadeada pela BNCC é um elemento de profunda importância, tendo a possibilidade de estimular uma *práxis* comprometida com a transformação social. Este movimento envolve um processo de contraposição à mercantilização da educação e, por conseguinte, um movimento de contraponto aos privilégios destinados aos grupos empresariais. A luta coletiva, tecida no seio da escola, é certamente um recurso potente nesta direção.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Editora: Paz e terra, 2006.
- Adrião, T. M. de F. et al. Grupos Empresariais na Educação Básica Pública Brasileira: Limites à Efetivação do direito à Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605>>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- BASTOS, R. M. B. O papel dos testes padronizados na política educacional para o ensino básico nos Estados Unidos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 418-444, jun. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GIROTTTO, E. D. **Entre a escola e a universidade**: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia. 246 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02072014-125310/pt-br.php>>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- GIROTTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, p. 16-30, 2018.

GUISBOND, L.; NEILL, M.; SCHAEFFER, B. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 405-430, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200005>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MONTEIRO, S. A. de S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras, v. 1, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.37853/pqe.e202011>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-748, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MICHETTI, M. Entre a Legitimação e a Crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 35, n. 102, 2020.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Educação Inclusiva ou Educação Excludente: uma análise do contexto educacional contemporâneo

Ana Paula Araujo Fonseca*

Este capítulo é fruto de um minicurso de mesmo nome que foi parte do projeto de extensão “Rede de diálogo: a educação em debate”, realizado na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA ao longo do ano de 2021. O projeto ofertou um curso de extensão vinculado, intitulado “Base Nacional Comum Curricular: abordagem multidisciplinar”. O objetivo do texto é trazer reflexões sobre a Educação Inclusiva e analisar mais detidamente como ela está (ou não) contemplada na mais recente diretriz curricular para a educação básica brasileira, que é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Esperamos que a leitura deste material suscite questionamentos, concordâncias ou discordâncias; o mais importante é que ele favoreça a mobilização de debates e que permita avançar em uma perspectiva de direitos humanos e de justiça social.

Para começo de conversa é preciso apresentar algumas definições, pois “educação inclusiva” é um termo relativamente recente e costuma estar associado a outro termo correlato que é “educação especial”. Educação especial e educação inclusiva são coisas distintas, mas que estão relacionadas. Para entender melhor sobre os termos vamos contextualizar como chegamos a esse momento histórico com essas definições e nomenclaturas.

Educação Inclusiva e Educação Especial: definições e breve histórico

Educação Especial é uma modalidade de ensino, definida na legislação brasileira desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996. No entanto, a menção à educação especial ocorre já na primeira LDB, em 1961, mas com o termo “educação dos excepcionais”. Em seu artigo 88, a LDB trazia que a educação de

* Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, onde integra o Fórum das Licenciaturas. Doutora em Educação pela UFSCar, mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP-Bauru, psicóloga e licenciada em Psicologia pela UNESP-Bauru.
E-mail: ana.araujo@unila.edu.br

excepcionais deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade.

Nota-se que há mudança de nomenclatura e de entendimento sobre os direitos dessa população, amparada por debates em nível mundial sobre o assunto. A primeira LDB, em 1961, traz o termo “excepcional”. A Constituição Federal de 1988 fala sobre “portadores de deficiência” e a LDB de 1996 sobre “educandos portadores de necessidades especiais”¹. A resolução 02/2011, do Conselho Nacional de Educação (CNE), traz apenas “educandos com necessidades educacionais especiais”.

A nomenclatura, por si só, já seria tema de debate, mas, sem adentrar nele, o mais importante aqui é compreender as transformações nas concepções e modelos educacionais defendidos para parte do público-alvo da educação especial que são as pessoas com deficiência.

Figura 1: Modelos educacionais de tratamento da pessoa com deficiência ao longo da história.



Fonte: FACEBOOK (2017)².

¹ Importante ressaltar que a LDB/1996, ao alterar a nomenclatura para “portadores de necessidades especiais”, ampliou a possibilidade de inserção de outros grupos que seriam alvo da educação especial. Essa definição do público-alvo da educação especial está descrita na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que engloba, além das pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação.

² Disponível em: <<https://www.facebook.com/criancasserespeciais/photos/a-diferen%C3%A7a-entre-exclus%C3%A3o-segrega%C3%A7%C3%A3o-integra%C3%A7%C3%A3o-e-inclus%C3%A3o-exclus%C3%A3o-se-trata-de-/1927650860818876/>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

No modelo de exclusão as pessoas com deficiência ficavam à margem das relações sociais, às vezes sem direito à vida, já que algumas culturas e sociedades ao longo da história as eliminavam da vida social. No modelo da segregação inicia-se o reconhecimento de que pessoas com deficiência têm direito à vida, desde que entre seus pares, em espaços exclusivos. Caminhando para o modelo de integração, pessoas com deficiência são inseridas em contextos sociais em que estão pessoas sem deficiência, mas precisam se adaptar para essa convivência comum. Já o modelo da inclusão, paradigma mais atual, no qual este texto se insere, defende que todas as pessoas sejam inseridas em todos os âmbitos da vida social, reconhecendo-as em suas diferenças. O modelo da inclusão aponta para a necessidade de a sociedade ser inclusiva e se preparar, com todas as adaptações necessárias, de modo a permitir a convivência comum entre todas as pessoas. Tal modelo beneficia não apenas as pessoas com deficiência, mas todas aquelas que por alguma razão precisam ter suas diferenças respeitadas (sejam elas permanentes ou transitórias) e com pleno direito à convivência cidadã.

Lamentavelmente a sociedade atual convive com todos os modelos descritos acima, ainda que existam movimentos em nível mundial para que a inclusão se torne o de referência, uma vez que é o garantidor de direitos humanos internacionalmente reconhecidos.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Constituição Brasileira de 1988 traz as garantias para que pessoas com deficiência tenham direito à educação. Em seu artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206 afirma-se, respectivamente: “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

No entanto, para operacionalizar a previsão constitucional, outras normas legais foram escritas e pode-se dizer que é com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do ano de 2008, que o país começa a dar um salto em direção ao paradigma da inclusão educacional que defenderá que a educação especial precisa estar integrada à proposta pedagógica da escola regular, promovendo

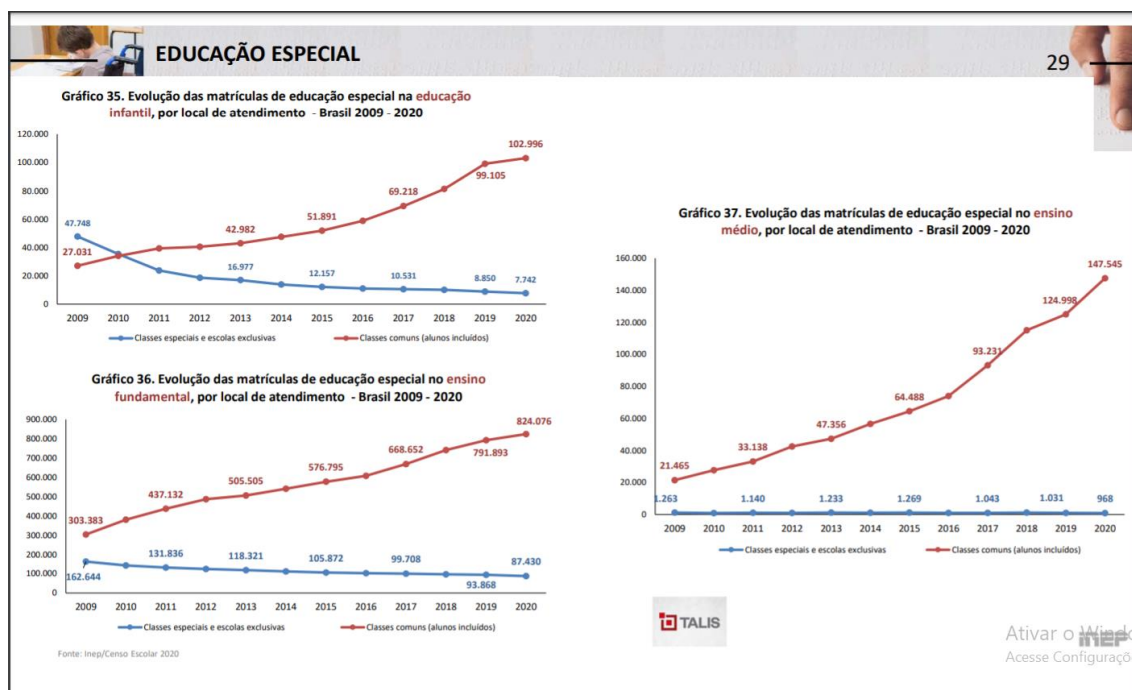
o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A referida Política (BRASIL, 2008) traz já no texto de sua apresentação que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Conforme dito anteriormente, convivemos no Brasil com diversos paradigmas educacionais referentes às pessoas com deficiência, mas é inegável que do ano de 2008 para cá foram muitos os avanços conquistados na direção de uma educação inclusiva, o que é bastante evidente a partir dos dados registrados pelo Censo da Educação Básica:

Gráfico 1: Ilustra evolução das matrículas de educação especial



Fonte: INEP/Censo Escolar (2021).

O gráfico da evolução das matrículas de educação especial ao longo de 2009 a 2020, ou seja, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, evidencia que de lá para cá a quantidade de estudantes alvo da educação especial em classes comuns aumenta a cada ano em todos os níveis de ensino da educação básica (infantil, fundamental e médio).

Outro dado revelado pelo Censo de 2020 é que há 1,3 milhão de crianças e jovens da educação especial matriculados na educação básica, sendo que 86,5% deles estão em classes comuns e 13,5% em salas ou escolas exclusivas, conforme demonstrado nas figuras a seguir:

Tabela 1: Número de matrículas da educação especial por etapa de ensino, segundo o ano – 2016-2020

Ano	Etapa de Ensino					
	Total	Educ. Inf.	Ens. Fund.	Ens. Méd.	Prof. Con/Sub	EJA
2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	108.000	885.761	126.029	4.784	126.438
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	6.206	131.937

Fonte: INEP/Censo da Educação Escolar (2021).

Tabela 2: Percentual de alunos de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa, segundo o ano – 2016-2020

Ano	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2016	89,5%	96,3%	79,6%	96,6%	96,2%	44,2%
2017	90,9%	96,8%	82,1%	97,4%	96,6%	47,6%
2018	92,1%	97,3%	86,7%	98,0%	97,1%	51,8%
2019	92,8%	97,6%	90,1%	98,3%	97,4%	56,7%
2020	93,3%	97,9%	90,1%	98,5%	97,6%	58,5%

Fonte: INEP/Censo da Educação Escolar (2021).

No ano de 2005, por exemplo, o total de estudantes da educação especial matriculados na educação básica era bem menor, totalizando 492.908 pessoas, sendo que a maioria (77%) frequentava espaços exclusivos e apenas 23% estavam em classes comuns. Essa diferença é uma forte demonstração da mudança de paradigma educacional conquistada na história recente.

No entanto, é preciso explicitar que a mudança de paradigma não é feita de forma harmônica. Nesse processo é possível identificar resistências e defesas contrárias de grupos que se mantêm com fortes posições a favor de uma educação segregada em escolas ou classes exclusivas ou, no máximo, uma educação integradora, mas apenas para aqueles educandos considerados em “condições de acompanhar a turma na classe regular”. Os dados do Censo Escolar de 2020 trazem, ainda, informações sobre as diferenças entre os estados brasileiros quanto à inclusão de estudantes da educação especial em classes comuns. Cabe ressaltar que o estado do Paraná é o que tem menos estudantes público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns, como mostra a figura a seguir:

Gráfico 2: Percentual de alunos da educação especial incluídos (classe comum) por etapa de ensino, segundo a unidade da federação – Brasil 2020



É possível perceber que em todos os níveis de ensino da educação básica o estado do Paraná lidera quanto ao número de estudantes da educação especial que não estão incluídos em classes comuns de ensino. Esse dado é especialmente importante pelo fato de que a Universidade Federal da Integração Latino-Americana está situada na cidade de Foz do Iguaçu/PR, região sul do Brasil, e que os professores em formação (inicial ou continuada) que realizam seus estudos na UNILA têm essa experiência de educação inclusiva em seus cenários de práticas ou em suas vivências profissionais.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a educação especial e inclusiva

A BNCC teve sua primeira versão apresentada para consulta pública em setembro de 2015, encerrada em março de 2016. A segunda versão teve as contribuições compiladas e foi novamente apresentada em maio de 2016, sendo que no mês seguinte o governo federal decidiu dividir a base em duas: 1) educação infantil e ensino fundamental e 2) ensino médio. Em abril de 2017 o Ministério da Educação (MEC) envia a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que o aprova em dezembro de 2017. Quase um ano depois foi aprovada a BNCC do Ensino Médio.

Tais documentos se constituem referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, tendo caráter normativo e definidor do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BNCC, 2017).

Embora a narrativa do governo federal tenha sido de que a BNCC está em acordo com a previsão constitucional, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e com o Plano Nacional de Educação (PNE), há interpretações divergentes, como a apresentada pela professora Sílvia Ester Orrú (2018) que defende que a BNCC vai muito além da fixação de conteúdos mínimos previstos no artigo 210 da Constituição. Para Orrú (2018), ela propõe a unificação de conteúdos básicos a serem ensinados de maneira uniforme nas escolas de todo o país, além de se mostrar contraditória em diversos fundamentos presentes nos documentos que a embasam.

Para a autora, a Constituição Federal não teve o propósito de tratar sobre o que deveria ser ensinado nas escolas. A LDBEN 9394 teria sido bem mais explicativa nesse sentido, em seu artigo 9º, quando descreve que:

A União incumbir-se-á de: estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

No entanto, a mesma LDBEN 9394 (BRASIL, 1996), segundo Orrú (2018), trouxe em seus artigos 26, 27, 32 e 33 uma preocupação em esclarecer o que deveria ser abrangido por uma BNCC, sem deixar de trazer à tona a necessidade de se valorizar as características regionais e locais diversas da sociedade, da cultura, da economia e dos próprios educandos.

A aprovação da BNCC foi marcada pela ausência de debates com as categorias que historicamente estiveram à frente das lutas educacionais, representando segmentos de profissionais da educação. Havia entendimentos diferentes no Conselho Nacional de Educação e uma forte disputa em torno do projeto governamental de reforma empresarial da educação versus interesses de educadores e educadoras, conforme descrito pelas professoras Márcia Ângela Aguiar (2019) e Nilda Alves (2014), ambas participantes dessa história de debate sobre a Base Nacional Comum.

No que diz respeito à modalidade de ensino educação especial e ao paradigma da educação inclusiva, a BNCC foi marcada pela ausência desses temas e pelo esvaziamento dos debates qualificados por representantes (entidades ou movimentos sociais) das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento.

As autoras Ferreira, Moreira e Volsi (2020) fizeram uma análise pormenorizada das referências ao tema educação especial e educação inclusiva nos textos da BNCC e verificaram que as demais modalidades também não são contempladas adequadamente na BNCC, sendo a educação especial a única que recebeu um tópico específico na primeira e na segunda, versões preliminares da BNCC, intitulado “A educação especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular”.

Segundo as autoras, na segunda versão havia sido acrescentado o tópico “A BNCC e as modalidades da educação básica” no qual havia um parágrafo para cada uma das modalidades (educação de jovens e adultos, educação especial, educação do campo,

educação escolar indígena e educação escolar quilombola), com um pequeno resumo sobre elas. Os dois tópicos foram extintos a partir da terceira versão preliminar da BNCC, disponibilizada em abril de 2017 (ANPED, 2017). Tal extinção teria sido fruto da orientação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), de que o texto principal da BNCC não apresentasse as especificidades de cada modalidade, mas caso fosse necessário isso deveria ser apresentado em um documento complementar.

A expressão “educação especial” apareceu apenas duas vezes nas versões aprovadas: na introdução e no texto introdutório do componente curricular Ciências do ensino fundamental, sendo a mesma redação em ambas. O texto introdutório de detalhes sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva havia sido redigido por meio de contribuições de entidades e pesquisadores que trabalham com o tema.

Houve reação de pessoas e grupos/instituições do país em repúdio à forma como a BNCC abordou a educação especial. Por meio do documento “Manifesto da sociedade civil em relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC”, publicado no dia 21 de março de 2018, esse grupo se posicionou quanto à utilização da expressão **diferenciação curricular**. O manifesto corrigiu a informação de que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) oriente essa prática de diferenciação curricular, conforme texto da BNCC. Lembrou, ainda, que diferenciar o sujeito em razão de sua deficiência é crime de discriminação previsto, inclusive, na mesma lei citada. A diferenciação só poderia ocorrer se fosse para garantir o pleno acesso à escola e ao currículo comum.

A BNCC do Ensino Médio manteve o silêncio em relação ao tema da educação especial. Portanto, segundo Ferreira, Moreira e Volsi (2020), o texto da BNCC não especifica e nem define o público alvo da educação especial. Reafirma apenas o compromisso com os alunos com deficiência, com base na LBI, sem contemplar os alunos com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, os quais também fazem parte do grupo atendido pela educação especial. Há apenas uma menção à comunidade surda quando o texto se refere à Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. A Libras é a única forma de atendimento da educação especial citada na BNCC.

Ao definir competências e habilidades que padronizam a aprendizagem e o ensino a BNCC serve aos interesses dos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2014) que vão, por sua vez, cobrar escolas e professores por meio dos sistemas de

avaliação em larga escala. Para que não corram risco de perder recurso e para obter premiações, as redes, as escolas e os professores se adaptam a essa prescrição curricular. Por consequência, o público alvo da educação especial não pode ser priorizado, pois na lógica de obtenção de “sucesso” nas avaliações esse público pode representar obstáculos, daí o baixo interesse em defender uma educação inclusiva, a não ser em discursos vazios que trazem essas bandeiras como preocupações, mas nenhuma sinalização objetiva e documental que oriente os educadores quanto a maneiras de garantir os direitos educacionais desse público.

A padronização curricular é oposta a propostas pedagógicas que respeitem às diferenças (FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2020; ORRÚ, 2018). Equipes escolares ficarão reféns das avaliações que serão aplicadas e gastarão seu tempo e energia para treinar os estudantes para que tenham bom desempenho nas avaliações aplicadas pelo governo federal e governos estaduais (como é o caso do Paraná).

Como disputar o projeto de educação inclusiva diante da BNCC

Tendo em vista que a BNCC não oferece orientações específicas para a educação especial, cabe aos estados e municípios, bem como a cada instituição escolar, tentarem assegurar condições adequadas para o atendimento do público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular. A defesa de Ferreira, Moreira e Volsi (2020) é de que tal estratégia seria uma “[...] forma de resistência e de luta contra as contradições e as desigualdades da sociedade capitalista”. Por outro lado, garantir essas condições sem que os apoios já estejam devidamente explicitados na BNCC é aumentar as precarizações profissionais dos/das docentes e rebaixar estudantes público-alvo da educação especial a obstáculos para performances escolares standardizadas.

O primeiro passo, portanto, é disputar a narrativa da BNCC e fazer chegar aos educadores e educadoras de cada escola brasileira quais são os interesses (e de quais grupos) das reformas educacionais em curso efetivadas na BNCC. Depois, é preciso compreender que a garantia de direitos humanos, como o direito à educação, pelo qual devemos lutar para todas as pessoas, é um dever de cada cidadão, com ou sem deficiência.

Lanço aqui uma provocação para nossa reflexão: terá sido coincidência que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tenha sido substituída por uma nova Política Nacional de Educação Especial instituída por meio do Decreto 10.502, em setembro de 2020?

Novamente foi necessário que grupos que defendem os direitos das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento reagissem e o referido decreto, que caminha na direção de legitimar o modelo educacional segregador, esteja suspenso até que tenha seu mérito julgado pelo Supremo Tribunal Federal.

Há correlação de forças e interesses de grupos sociais na tomada de decisões sobre os rumos da educação. Não podemos nos perder na luta pelo direito à educação e demais direitos humanos e devemos nos posicionar com amparo das legislações nacionais e internacionais, já que há brechas e elas são em grande número. É necessário exigir educação inclusiva de fato, sem permitir que nenhum estudante fique para trás desse processo educacional que ocorre nas escolas comuns.

É preciso examinar mais detidamente os rumos a que a BNCC nos leva e se fazer a pergunta diária: a BNCC favorece ou dificulta que a educação escolar seja para todas as pessoas? Sejam críticos e atuantes como profissionais e/ou familiares, fazendo esse debate, destrinchando as omissões, analisando as intenções contidas no discurso oficial e, sobretudo, observando nossa própria vida profissional na escola e a vida escolar das pessoas com quem convivemos.

Estamos certos de que podemos lutar por uma educação inclusiva no contexto da BNCC, mas esse trabalho nunca pode ser solitário e passa por fortalecer a gestão democrática e a autoridade pedagógica que cada instituição escolar carrega coletivamente.

Que tal começar compartilhando com seus pares que a BNCC não foi amplamente debatida, como querem nos fazer crer quando indicam “participação” de mais de 12 milhões de contribuições para a sua estruturação? Amplificar os debates dos grupos que estavam buscando alertar para os problemas da padronização/homogeneização é tarefa necessária. É comum que professores e professoras recebam as informações em suas unidades escolares sem o real conhecimento do campo de disputas travado até a aprovação desse documento prescritivo que conduzirá seu exercício profissional.

Se ao chegar ao final desse capítulo você tiver se colocado em dúvida sobre outras narrativas possíveis sobre a BNCC, este texto terá alcançado seu objetivo inicial.

Referências

- AGUIAR, M. A.S. Reformas conservadoras e a “Nova Educação”: Orientações Hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329>>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade de uma base nacional comum. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, p.1464-1479, out./dez., 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21664>>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, v. 7, n. 1, p. 10-34, 2020.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35. N. 129, p. 1085-1114, 2014.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2020**. Brasília: MEC, 2021.
- MANIFESTO da sociedade civil em relação à Base Nacional Comum Curricular –BNCC. **Inclusão Já**, 21 de março de 2018. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/2018/03/21/manifesto-da-sociedade-civil-em-relacao-a-basenacional-comum-curricular-bncc/>>. Acesso em: 14 maio 2019.
- ANPED. **Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**, abr. 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_ver_sao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf>. Acesso em: nov. 2021.
- ORRÚ, S. E. Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 139-152, mar. 2018.

Políticas Curriculares para a Educação Infantil: a BNCC e a gênese dos campos de experiências, seus fundamentos e perspectivas para a formação humana

Márcia Cossetin*

Elvenice Tatiana Zoia**

Heloisa Toshie Irie Saito***

Introdução

Neste texto objetivamos discutir e problematizar os indicativos presentes na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil como uma política curricular normativa e, ainda, analisar a BNCC da Educação Infantil, especialmente em relação à

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2017), Mestre em Educação (2012), Especialista em História da Educação Brasileira (2008) e Graduada em Pedagogia (2005), pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Atualmente atua como Professora Adjunta no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História - ILAACH -, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacional e Social - GEPPES/Unioeste/PR e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Políticas Educacionais e Infância - GEPPEIN/UEM/PR.

E-mail: marcia.cossetin@unila.edu.br

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2022), Mestre em Educação, linha de pesquisa em Cognição e Aprendizagem Escolar pela Universidade Federal do Paraná (2004). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1996), possui especialização em Fundamentos da Educação pela mesma instituição (1999), especialização em Psicologia Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá (2008). Atualmente é professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Membro do grupo de pesquisa em Educação e Formação de Professores - GPEFOR (UNIOESTE), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Saúde e Psicologia Histórico- Cultural - GEPESPHC (UNIOESTE) e do Grupo de estudos e pesquisas em formação de professores e práticas pedagógicas na Educação Infantil - GEFOPPEI (UEM).

E-mail: tatianazoia.zoia@gmail.com

*** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2002), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2004), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010) e pós-doutorado em educação pela Universidade de São Paulo (2019). Professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE), da Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo de estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI/CNPQ/UEM).

E-mail: htisaito@uem.br

gênese e à base teórica que sustenta os campos de experiência, definido como organizador curricular para a primeira etapa da educação básica.

As inquietações sobre os aspectos acima suscitados decorrem da constatação de que o documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 –, para direcionar a elaboração dos currículos das redes de ensino da educação básica, em nenhum momento faz menção a autores ou a teorias que justifiquem e fundamentem a opção por esse modo de estruturação curricular.

Para atender ao propósito, além dos documentos oficiais, nosso aporte teórico e metodológico ancora-se em pesquisadores que têm se dedicado à temática na atualidade, tais como: Marsiglia *et al.* (2017), Fochi (2015; 2016; 2020), Santos (2018), Leal, Boito e Lima (2018), Oliveira e Neto (2012), Finco, Barbosa e Faria (2015), Zucolli (2015), Lazaretti e Mello (2018), Arce (2018), Saito e Barros (2018), Dominico *et al.* (2020), Lazaretti (2020).

Em relação à organização optamos pelo seguinte percurso: o primeiro subtítulo é composto por essa introdução; em seguida, trazemos a construção histórica da Educação Infantil no Brasil e das políticas curriculares que a orientaram como etapa da Educação Básica ainda em construção; posteriormente, apresentamos a estrutura da BNCC da Educação Infantil e abordamos sobre a gênese dos campos de experiência e os possíveis desdobramentos para a formação humana. Por fim, tecemos as considerações finais a partir do discutido no decorrer do texto.

Entendemos que desvelar e explicitar as contradições que subjaz o documento da BNCC, ao mesmo tempo em que conhecemos a constituição histórica da Educação Infantil e das políticas curriculares, é condição para compreendermos as intencionalidades e o direcionamento do processo de formação que vem se constituindo para as novas gerações.

A Educação Infantil no Brasil como direito e os caminhos curriculares percorridos

O atendimento educacional à criança em idade para frequentar o período escolar no Brasil, que na atualidade denominamos como Educação Infantil, especialmente para as crianças provenientes da classe trabalhadora, em princípio, estava relacionado com a atuação de instituições ligadas à assistência social (filantrópicas, religiosas), conforme indica Kuhlmann Jr. (2011). As formas de atendimento a essas crianças não se direcionavam para toda a população e tiveram como propulsor o processo de urbanização do país e o objetivo central estava voltado para o cuidado com as crianças

servindo como forma de compensação das carências básicas familiares, tais como alimentação e higiene.

Nesse caso, os médicos higienistas tiveram uma participação significativa na construção e na implantação de um projeto assistencial direcionado às crianças pobres, utilizando-se de teorias, de conceitos e de saberes técnicos, ou seja, amparados na ciência que lhes dava legitimidade (COSSETIN, 2012). Havia, também, a influência religiosa que se deu, principalmente, por meio da Igreja Católica que realizava congressos para que tanto leigos quanto cristãos entrassem em consenso para organizarem suas políticas assistenciais.

Esses movimentos significaram as primeiras preocupações com o atendimento aos pré-escolares no Brasil. Todavia, foi durante o Governo Militar, entre os anos de 1964 e 1985, que o Estado criou políticas com a intensa expansão e ofertas de vagas, tornando o atendimento à infância brasileira, naquele período, uma forma de Educação em massa que não estava voltada para a qualidade, mas, sim, à quantidade de crianças atendidas, conforme assevera Rosenberg (1999, p. 15): “Até o início da década de setenta, o modelo de educação pré-escolar – na verdade denominada de pré-primária – perseguida pela administração educacional, divergia do modelo de creche destinada aos pobres”.

Neste sentido, na primeira LDB de 1961, Lei nº 4.024, de 1961, em que se anunciava a Educação pré-primária a ser ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância e, ainda, as empresas que tivessem a seu serviço mães de crianças menores de 7 anos eram estimuladas a organizar e manter instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961). A Educação Infantil era destinada, inicialmente, para uma parcela da população, pois não havia nenhum tipo de controle, e muito menos gratuidade, obrigatoriedade e/ou responsabilidade do Estado em sua oferta.

A década de 1970 foi marcada por uma intensa interferência dos organismos internacionais – UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância; UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; e ONU – Organização das Nações Unidas – nas políticas, inclusive educacionais, nos países da América Latina, dentre eles o Brasil. Em relação ao atendimento às crianças pré-escolares, as políticas implementadas vinculavam-se às concepções assistencialistas de baixo custo para alívio da pobreza.

A partir da influência dos organismos internacionais são implementados direcionamentos legais, tais como a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu novas diretrizes para a educação nacional. Para a Educação Infantil, em seu

artigo 19, § 2º, evidenciou-se que os sistemas de ensino “[...] velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). Entretanto, não havia garantias em relação à oferta da Educação Infantil e essa vinculava-se aos sistemas de ensino genericamente, sem delimitação de responsabilidades claras. A indefinição e, conseqüentemente, a falta de recursos fez com que mesmo o atendimento assistencialista fosse descontínuo e esvaziado de um projeto educacional e/ou de qualquer política curricular orientadora.

No ano de 1975 a Coordenação de Educação pré-escolar foi criada pelo Ministério de Educação e Cultura e no ano de 1977 instituiu-se o Projeto Casulo, articulado à coordenação da Legião Brasileira de Assistência – LBA¹, para atender à demanda de crianças de 0 a 6 anos de idade, por meio da assistência social, para a população empobrecida. Esse constituiu-se como o primeiro programa de atendimento em massa e com menor custo que se estendeu pelo Brasil para atender um número cada vez maior de crianças, como destaca Rosemberg (1999).

No final dos anos 1980, com as mobilizações populares e com o fim da Ditadura Militar, no ano de 1985, promulgou-se a nova Constituição Federal de 1988. Neste período observa-se uma nova caracterização das instituições de Educação Infantil que, para Kuhlmann (2011, p. 179), “[...] parte dos deveres do Estado com a educação”, tratando-se de uma formulação almejada por aqueles que lutaram pela implantação de creches e pré-escolas que respeitassem o direito das crianças à educação.

Assim, observa-se na Constituição Federal de 1988 o anúncio da Educação como um dos direitos sociais e como um dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade, assim como se anuncia uma importante modificação no sentido de universalização da educação escolar, sobretudo no que se refere ao Ensino Fundamental. A Educação Infantil, com a Constituição Federal de 1988, é anunciada em seu artigo 208, inciso IV – “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”², trazendo o entendimento de que o atendimento às crianças em idade pré-escolares faz parte da esfera educacional.

¹ Nesse contexto, no período da Ditadura Militar (1964-1985), destacaram-se os programas do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL e da Legião Brasileira de Assistência – LBA. Rosemberg (1999) ressalta que estes dois tipos de educação eram voltados à Educação Compensatória em que no primeiro procurava-se alfabetizar os adultos que não tinham acesso ao ensino e no segundo preparava-se as crianças carentes para o ingresso no ensino fundamental.

² Inciso alterado pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, passando a: ‘IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade’ (BRASIL, 2006).

O anúncio na Constituição Federal de 1988 é importante porque a Educação Infantil passou a figurar como dever do Estado em relação à oferta, recebeu novos contornos, também, delineados no artigo 211, § 2º, da Constituição Federal de 1988, estabelecendo que: “Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, delimitando-se ainda a destinação de recursos para tanto” (BRASIL, 1988, s/p).

Após 8 anos de promulgação da Constituição Federal de 1988 instituiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, aprovada pelo Congresso Nacional, em 20 de dezembro de 1996. A LDB nº 9.394/96 assegurou o direito de todos à educação. Em seu artigo 4º, inciso IV, direciona para o “[...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996) e reconhece a Educação Infantil como parte da Educação Básica, como observa-se no artigo 21: “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL, 1996).

Posteriormente, no espaço de disputas pela efetivação da Educação Infantil no âmbito das atribuições pertinentes à educação, são promulgadas novas legislações que alteraram, respectivamente, tanto Constituição Federal de 1988 como também a LDB nº 9.394/96. Assim, apesar de ser anunciada nas legislações como etapa da Educação Básica, somente a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 é que se alterou a Constituição Federal de 1988, anunciando a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos de idade. Desde então, tem-se a centralidade na garantia da oferta por sua obrigatoriedade.

No ano de 2013 modificou-se a LDB nº 9.394/96 com a promulgação das leis – Lei nº 11.114/2005, Lei nº 11.274/2006 e Lei nº 12.796/2013 –, que alterou a idade mínima para matrícula para 6 anos, a segunda que ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos e a última modificou, mais uma vez, a idade de entrada das crianças nas escolas e inseriu a obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos de idade: “Art. 4º I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 2013).

Essas modificações significaram, também, um avanço no sentido de que a Educação Infantil deixa de ser privilégio de determinada classe social e mostra-se como melhoria no sentido de acesso de todas as crianças às escolas de Educação Infantil ao completarem 4 anos. Os avanços nos documentos legais nacionais, sem dúvida, asseguram formalmente a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Todavia, permanece um distanciamento entre o que é assegurado legalmente e o vivenciado.

As mudanças legais ensejaram no mesmo contexto discussões, movimentos e lutas, desde o final da década de 1980, que reivindicavam uma organização sistematizada para o atendimento educacional à criança em idade pré-escolar. Essas discussões, movimentos e lutas perpassaram a construção de políticas curriculares orientadoras dessa etapa importante da Educação Básica.

Assim, a Educação Infantil como direito social trouxe a elaboração de políticas curriculares orientadoras e práticas pedagógicas permeadas por disputas, intencionalidades e compreensões perpassadas pela organização social mais ampla e pelas concepções da função da Educação Infantil e da organização dos espaços educativos como promotores do desenvolvimento infantil; em contraposição àqueles que o entendem como preparatório para o ensino fundamental ou ainda àqueles que permanecem impregnados tão somente pela ideia do cuidado em que as práticas educativas são atravessadas pelo espontaneísmo.

Apresentamos no quadro 1 as políticas curriculares elaboradas para a Educação Infantil a partir da sua inserção no âmbito da Educação:

Quadro 1: Diretrizes Curriculares orientadoras da educação

Ano	Diretriz	Obrigatoriedade
1998	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI	Não Normativo e Não Obrigatório
1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB nº 1/1999, fundamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 22/98)	Normativa/Obrigatória
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Resolução CNE/CEB nº 5/2009, fundamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009	Normativa/Obrigatória
2017	Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP nº 2/2017)	Normativa/Obrigatória

Fonte: Elaboração das autoras a partir de consulta ao site do MEC (2021).

Como observamos no quadro 1, no ano de 1998, em meio a políticas educacionais que centralizavam a atenção no ensino fundamental, divulgou-se pelo Ministério da Educação – MEC o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI. Anunciado como não obrigatório e, apesar de críticas recebidas, conforme expõe Lazaretti (2020), tendo sido considerado mais como um manual prescritivo e didatizado em que se esvaziava a função do professor colocando a própria criança como construtora de seu conhecimento, é o primeiro documento orientador para em nível

nacional no que se refere à política curricular e explicitação de propostas pedagógicas orientadoras para a Educação Infantil.

No ano de 2009 há uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) distanciam-se da RCNEI no sentido de que a DCNEI não se apresenta como um manual prescritivo, mas são estabelecidos os fundamentos, os princípios e as propostas para orientar a elaboração, pelos municípios, de suas próprias propostas curriculares orientadoras das práticas pedagógicas intencionais e sistematizadas (LAZARETTI, 2020).

No contexto em que havia a DCNEI como documento curricular orientador há um movimento para a elaboração da chamada Base Nacional Comum Curricular – BNCC – que teve, de acordo com o exposto no texto da própria BNCC, três versões no seu processo de elaboração, tendo sido publicada uma versão preliminar no ano de 2014. Várias forças políticas estiveram na disputa pela elaboração da BNCC, todavia, essa disputa foi liderada pelo Movimento pela Base formado por parcerias de instituições e pessoas que se ligam entre si e que são compostos por diferentes atores privados que têm atuado no âmbito da educação nacional (ROSA; FERREIRA, 2018).

Como justificativa utilizada para a necessidade de elaboração da BNCC estavam os marcos legais como a Constituição Federal de 1988, LDB nº 9.394/96, as próprias DCNs e o Plano Nacional de Educação de 2014, em sua meta 7, que são citados no documento da BNCC. Demarcamos que a meta se articula com os processos de avaliação educacional demarcando-se elemento central na BNCC.

O processo de elaboração que determinou seu conteúdo e indicativos, conforme evidenciam Rosa e Ferreira (2018), na versão preliminar da BNCC do ano de 2014, teve sua discussão iniciada ainda no ano de 2009 quando se engendraram as primeiras propostas para sua formulação e, portanto, anterior ao próprio PNE de 2014. Assim, no período de 2009 a 2014, teriam sido realizadas reuniões, encontros e seminários cujo foco seria a construção da BNCC.

Rosa e Ferreira (2018) explicitam, ainda, que em julho do ano de 2014 “[...] o MEC disponibilizou o documento preliminar intitulado *“Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”*. De acordo com as autoras, o objetivo anunciado desse documento orientador acerca de uma política curricular para a Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, era o de buscar o debate sobre os direitos de

aprendizagens e de desenvolvimento e, desse modo, ser uma referência para a produção da BNCC. Todavia,

[...] essa versão preliminar, [...] foi abandonada logo que mudou o comando do Ministério da Educação. Mesmo dentro de um mesmo Governo, a mudança ministerial apresentou diferente concepção de educação e, conseqüentemente, outra condução da elaboração da BNCC (ROSA; FERREIRA, 2018, p. 117).

Assim, essa versão preliminar da BNCC teria sido silenciada.

Em setembro do ano de 2015 o MEC apresentou nova versão da BNCC, deixando de lado a versão preliminar. Conforme Rosa e Ferreira (2018), “[...] deu-se continuidade às discussões da Versão Preliminar e apresentaram-se os Campos de Experiências para a Educação Infantil, os Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os Direitos de aprendizagem” (ROSA; FERREIRA, 2018. p. 117).

De acordo com o texto da própria BNCC, teriam sido recebidas mais de 12 milhões de contribuições, de cerca de 300 mil pessoas e instituições (BRASIL, 2017). Assim, em maio de 2016, apresentou-se a nova versão do documento o qual teria sido submetido à discussão por mais de 9 mil educadores em seminários realizados pela União dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime – e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed – em todo o país, entre junho e agosto de 2016. Dessas discussões foi publicada a última versão da BNCC, com foco na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, que foi enviada ao CNE e aprovada (BRASIL, 2017).

Entretanto, nesse ínterim ocorre o *impeachment* da então presidenta da República Dilma Vana Rousseff e assume a presidência o seu vice Michel Temer. Essa mudança de governo alterou também os rumos das políticas educacionais e teria tido influência inclusive na elaboração e no conteúdo do texto final da BNCC. Assume o MEC José Mendonça Bezerra Filho, que nomeia como secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro a qual compõe um Comitê Gestor para elaboração da BNCC que é presidido por ela.

Conforme apontam Rosa e Ferreira (2018), o comitê passa a chefiar a elaboração da BNCC e elege os especialistas do Brasil e de outros países para analisar o texto. Os especialistas em educação teriam sido substituídos por tecnocratas de áreas empresariais (ROSA; FERREIRA, 2018). Portanto, “[...] manteve-se a direção de sua formulação nas mãos dos representantes dos aparelhos privados da hegemonia da classe empresarial” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 115).

Assim, em 2017, o MEC entrega a versão final da BNCC para apreciação do CNE; não obstante à amplitude das discussões e dos debates das versões anteriores, conforme expõe Rosa e Ferreira (2018), a BNCC mostra-se com a estrutura geral preservada, mas o conteúdo alterado. A homologação no MEC ocorreu em 20 de dezembro pelo Ministro da Educação José Mendonça Filho. No dia 22 de dezembro de 2017, em período de recesso escolar, foi publicada a Resolução do CNE - Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - que institui e orienta a implantação da BNCC (ROSA; FERREIRA, 2018).

Marsiglia *et al.* (2017) aborda que conteúdos científicos, artísticos, filosóficos obrigatórios na DCNEI (2009) estão ausentes no texto da BNCC:

[...] e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltados para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração dos documentos (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 109).

Segundo a autora, por trás dos fundamentos em que foi formulada a BNCC, na verdade existe grande interesse dos empresários em se beneficiar com a comercialização de seus produtos em parceria com os órgãos públicos responsáveis em cuidar dos assuntos relacionados à educação e, ainda, definir os rumos da formação a ser ofertada desde a Educação Infantil. Desse modo, a partir dos elementos constitutivos apresentados, abordaremos sobre a gênese dos campos de experiência e os possíveis desdobramentos para a formação humana na Educação Infantil.

BNCC da Educação Infantil: aspectos constitutivos

Conforme delineado anteriormente, a BNCC faz parte da política nacional para a educação básica brasileira. Com caráter de normatização “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...] de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 7).

No documento geral, composto por aproximadamente 600 páginas, apenas 21 abordam especificamente sobre a primeira etapa da educação básica. Inicialmente contempla uma breve retrospectiva sobre a inserção da Educação Infantil no contexto da Educação Básica; os aspectos legais considerados marcos na história da Educação Infantil, a partir do período em que passou a ser concebida com o caráter de atendimento pedagógico, e a articulação entre o educar e o cuidar.

Alinhado à concepção de criança³ e aos eixos⁴ estruturantes das práticas pedagógicas estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), nas dez competências gerais propostas pela BNCC para todas as etapas da Educação Básica, em relação à Educação Infantil, o documento que ora analisamos define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a fim de assegurar “[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los [...]” (BRASIL, 2017, p. 37).

Os seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) articulam-se à ideia de que a criança constrói conhecimentos, apropria-se dos conhecimentos sistematizados por meio das ações e interações com o universo físico e social. Em nosso entendimento, ao citar direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o documento não estabelece diferenças entre as duas categorias, abrindo precedentes para que se compreenda que aprendizagem é desenvolvimento e desenvolvimento é aprendizagem.

Ao assumir a concepção de criança como um sujeito histórico e de direitos, que produz cultura, o documento expõe que “[...] não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural e espontâneo” (BRASIL, 2017, p. 38). À vista disso, apesar de explicitar que as práticas pedagógicas devem ter caráter de intencionalidade, o documento a limita à organização e à proposição de experiências (pelo sujeito denominado de educador) que permitam às crianças o conhecimento sobre si, sobre os outros, sobre a natureza, a cultura e a produção científica. Ainda em relação a isso, a BNCC esclarece que “[...] parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 39).

Além das atribuições elencadas acima, compete ao educador o acompanhamento das práticas e das aprendizagens, observando o percurso individual e coletivo, e registrar as conquistas, os avanços e as possibilidades de aprendizagem das crianças. Desse modo, sinalizamos que o documento, ao centralizar a criança como protagonista da aprendizagem, secundariza o papel do professor, reduzindo-o a uma figura amorfa (LAZARETTI, 2020), o que abre precedentes para descaracterizar a natureza docente e

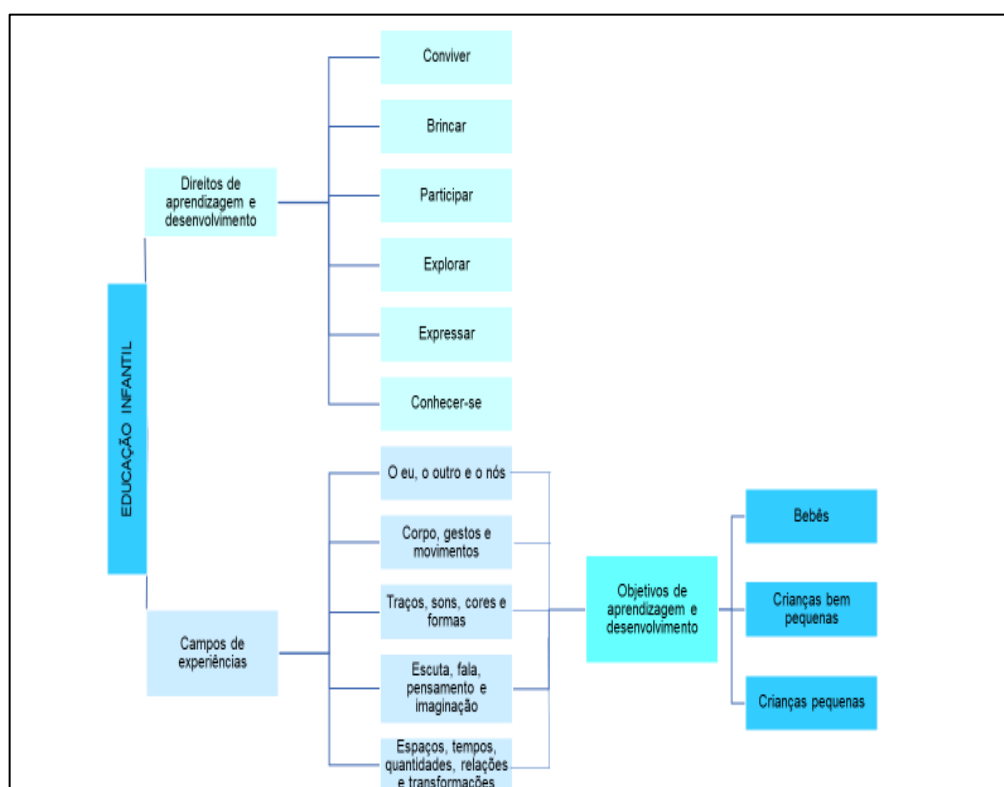
³ Sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

⁴ As interações e as brincadeiras.

o seu processo de profissionalização. Compreendemos que tanto crianças como docentes são protagonistas do processo educativo. Por isso, além das atribuições destacadas na BNCC, outras são importantes no sentido de organizar o ensino de modo intencional para que a criança se aproprie das experiências culturais e produza a sua segunda natureza integrando-se ao gênero humano.

Antes de adentrarmos nas discussões afetas à gênese dos campos de experiência, elaboramos uma síntese dos componentes da BNCC que se constituem nas orientações para direcionar a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas que atendem a Educação Infantil.

Figura 1: Síntese dos componentes da BNCC da Educação Infantil



Fonte: Elaboração das autoras com base na BNCC (2017).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são identificados por meio de um código denominado de alfanumérico, conforme explicitamos a seguir:

EI 02 TS 01

As duas primeiras letras correspondem à etapa atendida, neste caso, a Educação Infantil; o primeiro par de números explicita a faixa etária atendida; o segundo par de letras expressa o campo de experiências em evidência; o último par de números refere-se à posição do objetivo abordado.

Todos os campos de experiências apresentam objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária: os bebês integram as crianças na faixa etária entre 0 a 1 ano e 6 meses; as crianças bem pequenas entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas entre 4 a 5 anos e 11 meses.

Ressaltamos que a BNCC não explicita os critérios utilizados para a categorização das crianças segundo a faixa etária, permitindo várias interpretações, inclusive a compreensão de desenvolvimento baseado em etapas e com parâmetros cronológicos, destituindo a formação da criança das dimensões históricas e culturais.

Na sequência, centralizamos o estudo sobre os campos de experiências para compreendermos a sua gênese e a base teórica.

Campos de experiências: origem e fundamentos teóricos

A indicação dos campos de experiência como possibilidade de organizador curricular consta nas DCNEI de 2009 da seguinte forma: “[...] pode-se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz” (BRASIL, 2009, p. 16, apud FOCHI, 2015, p. 229).

De acordo com a BNCC, “[...] os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40). Essa definição também se fundamenta nas disposições das DCNEI (2009) quando se refere aos saberes e aos conhecimentos considerados essenciais para que as crianças se apropriem da cultura e associem as suas experiências.

Segundo Fochi (2016), a opção pela estruturação da BNCC em campos de experiência justifica-se pela possibilidade de superar a lógica da distribuição dos conhecimentos por disciplinas e permitir situações que favoreçam as interações que valorizem as experiências concretas da vida cotidiana.

Para o referido autor, esta forma de estruturação curricular definida na BNCC fundamenta-se na concepção de uma criança ativa que, além de agir, criar, também é produtora de cultura. Diante disso ele apresenta os elementos que compõem uma didática baseada nos campos de experiência que se contrapõem ao sentido clássico de didática enquanto “arte de ensinar”. Compreende-a, então, como “[...] construção de contextos e estratégias que façam com que o estado de surpresa permaneça na criança, permitindo que ela se lance a experimentar e descobrir como é estar no mundo, como as coisas funcionam e como podemos nomeá-las” (FOCHI, 2016, p. 3).

Assim, também, Santos (2018), por meio de estudos de caso, analisou os sentidos que as crianças produzem em relação às experiências que vivenciam na instituição de Educação Infantil para pensar sobre um currículo por campos de experiência a partir das falas dessas crianças. Além de destacar que não se observam, na BNCC, avanços em relação à definição conceitual dos campos de experiência, sendo necessário recorrer às diretrizes curriculares para se reforçar que as interações e as brincadeiras constituem o alicerce para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, o autor salienta que elaborar um currículo com essa envergadura pressupõe considerar a heterogeneidade e a capacidade de as crianças produzirem diversas experiências e, sobretudo, concebê-las “[...] como sujeitos capazes de indicar caminhos e enfrentar desafios” (SANTOS, 2018, p. 28).

Com o objetivo de explicitar o conceito de experiência e diferenciá-la de termos como experimento, conhecimento e saber, Leal, Boito e Lima (2018) buscaram em Larrosa Bondía a seguinte definição que conduz à compreensão de que cada sujeito aprende por meio da própria experiência, ou seja, por meio de tudo que o envolve, suas conquistas adquiridas de modo particular e singular:

[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, tendo relação com o que atravessa o sujeito e não com o que meramente acontece fora ou distante dele. Ao tratar da experiência assim, chama a atenção para a importância de o sujeito ser considerado na construção da experiência, não sendo bastante saber dela, ter informação sobre e emitir opinião com base na informação externa, vinda de outrem, cumulativa. Ao afirmar essa ideia, o autor faz uma crítica à ciência e aos conhecimentos modernos, alicerçados no experimento, na generalização, no excesso de informações que nada ou muito pouco tocam os sujeitos (LARROSA BONDÍA, 2002 apud LEAL; BOITO; LIMA, 2018, p. 106).

Em relação à organização curricular por campos de experiência, as autoras referenciam que as Escolas da Infância Italiana se constituíram como inspiração para a

elaboração das proposições brasileiras, em consonância com outros estudos realizados por Finco, Barbosa, Faria (2015) e Fochi (2016).

Na mesma direção, Barbosa e Richter (2015) consideram marco importante para a estruturação do caminho da Educação Infantil no Brasil a publicação do Caderno Cedes de número 37 que apresentou proposições de currículos de países como Itália, Suíça e Japão, com indicativos das discussões internacionais na referida área. A publicação data dos anos 1990, período em que o Brasil elaborava diversos documentos que hoje compõem a política nacional de educação, de forma geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e, de maneira mais específica, para a Educação Infantil, os RCNEI e as DCNEI. Para as autoras, “[...] a possibilidade de revisar as diretrizes italianas ajuda a identificar aspectos significativos para pensar o processo de discussão sobre currículo que estamos vivendo na Educação Infantil no Brasil (BARBOSA, RICHTER, 2015, p. 186).

Observamos, então, que a organização curricular por campos de experiências deriva das indicações curriculares italianas e equivalem às determinações mínimas e obrigatórias para atender aos direitos de aprendizagem das crianças. Do mesmo modo, Zuccoli (2015) expõe que, ao concebermos os campos de experiência como [...] mundos cotidianos de experiências da criança, podemos compreendê-los como a predisposição de ambientes específicos por parte dos professores, que permitem possíveis ações de descobertas por parte das crianças (ZUCOLLI, 2015, p. 209).

Com o objetivo de reforçar a ideia anterior, Fochi (2015) ressalta que a ação e o fazer da criança compõem a centralidade do projeto educativo, pois a experiência, concebida como possibilidade contínua de participação e interação entre meninos e meninas, torna-se o elemento fundamental para se dimensionar as ações dos sujeitos envolvidos com a transversalidade e a complexidade do acervo da humanidade.

O autor explicita, ainda, que “O sentido da palavra experiência aqui empregada parece estar muito próximo das ideias postuladas por Dewey em sua vasta obra acerca do tema” (FOCHI, 2015, p. 221) e, assim como Barbosa e Richter (2015), ratifica a tese de que a organização curricular por campos de experiência originou-se das pedagogias italianas, defendendo-os como “[...] possibilidades produtivas para compreender uma ideia de currículo na escola de Educação Infantil” (FOCHI, 2015, p. 228).

Diante das possibilidades de organização curricular elencadas pelas DCNEI, Finco (2015) defende que o maior desafio consiste em compreender uma proposição que considere e privilegie a autoaprendizagem das crianças e superar os modelos prontos de ensino e de currículos. Todavia, a autora entende que as novas orientações para as

escolas italianas da infância de 1991 e os campos de experiência, também das escolas infantis italianas, apresentam contribuições para se organizar uma escola infantil que tenha como protagonista a criança pequena. A autora considera as orientações para as escolas infantis italianas, publicadas em 1991, basilares e marco inicial para o processo de elaboração de projetos curriculares para a infância.

Ariosi (2019, p. 249), ao debruçar-se sobre a origem do termo “campos de experiência”, também identificou a relação com as experiências italianas, indicadas por Barbosa e Richter (2015), e acrescenta que as informações foram localizadas em documentos italianos em uma viagem à Itália, em 2016, para fins de pesquisa.

É possível localizar nos documentos indicativos italianos os seguintes campos: o eu e o outro; o corpo e o movimento; imagens, sons, cores; os discursos e as palavras; o conhecimento do mundo, muito semelhantes aos que compõem a BNCC da educação infantil brasileira. Essa similaridade nos provoca a problematizar acerca da especificidade e da identidade da realidade brasileira, bem como sobre a desconsideração da trajetória dos diversos municípios que elaboraram suas propostas curriculares nas duas primeiras décadas do século XXI. De acordo com Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 83), é possível verificar que alguns grupos foram privilegiados no debate sobre a BNCC: “[...] desconhecendo acúmulos importantes de conhecimentos teórico-práticos produzidos por pesquisadores, professores, gestores e entidades sobre a questão curricular e os processos de aprendizagem e desenvolvimento”.

Nesta ocasião entendemos a pertinência de chamarmos a atenção para o título do livro “Campos de experiência da escola da infância – contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro”, organizado por Maria Carmen Barbosa, Ana Lucia Goulart de Faria e Daniela Finco (2015), referência utilizada para as discussões neste artigo. Apesar de o título contemplar a ideia de se olhar as proposições italianas para se inventar um currículo para a Educação Infantil brasileira, ao observarmos as similaridades com o que está sendo proposto pela BNCC, inferimos que não parece tratar-se de uma elaboração/produção, mas de uma reprodução. Em nosso entendimento, isso reforça o que afirmamos anteriormente quanto à desconsideração das propostas elaboradas e consolidadas em diversos municípios do nosso país e que apresentam concepções que se colocam na contramão de uma perspectiva reprodutora de formação humana. Ainda, de acordo com Ariosi (2019, p. 250), “[...] essas legislações curriculares nacionais são fruto de determinações de organismos internacionais com a preocupação de obtenção de bons resultados no Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA) [...] e desconsidera os contextos e sujeitos”.

Diante dos estudos realizados por Fochi (2015), Finco (2015), Zucolli (2015) podemos identificar os princípios teóricos de Dewey fundamentando a organização curricular por campos de experiência.

O contexto histórico estadunidense vivido por Dewey permitiu-lhe conceber a educação “[...] como um processo contínuo de aprendizagem em que o educando deve experimentar e avaliar as condições de sua aprendizagem, dessa forma, o lema – aprender fazendo” (OLIVEIRA; NETO, 2012, p. 2) explicita a base teórica e filosófica que embasa o seu pensamento educacional, ou seja, vinculada aos princípios do pragmatismo que se fundamenta na produção utilitarista do conhecimento, da ciência e da tecnologia. Consequentemente, a escola deveria integrar-se com a vida por meio de um planejamento pedagógico adequado. Os autores ainda evidenciam que a perspectiva deweyana tem como foco uma sociedade harmonizada “[...] a partir da educação científica para todos e tem, na atividade infantil, o elemento que possibilita formar um homem que saiba lidar com situações diversas no cotidiano, que participe coletivamente das decisões e valorize sua capacidade individual” (OLIVEIRA; NETO, 2012, p. 2-3).

Esse entendimento de visualizar relações sociais harmoniosas e da educação desempenhando um papel na formação do homem com capacidades para resolver problemas do cotidiano expressa uma concepção de educação direcionada para a manutenção da tônica capitalista e que não objetiva a transformação das condições de miserabilidade que limitam a condição humana. Diante disso, Oliveira e Neto (2012, p. 5) apresentam uma importante contradição da teoria de Dewey:

[...] pois a relação ciência X demanda social é determinada pelas relações de produção que regem o sistema capitalista, e não apresenta uma preocupação em desenvolver uma formação humana em sua plenitude, mas, sim, a criação de um sujeito alienado que não reconheça no seu trabalho a fonte de sua existência material, isto é, o homem passa a ser encarado como uma máquina viva, que serve apenas para alimentar e produzir a riqueza material do capital.

As proposições educacionais de Dewey direcionavam-se categoricamente à adaptação do homem, desde a infância, às novas relações sociais que estavam se constituindo naquele contexto de industrialização e desenvolvimento do capitalismo nos Estados Unidos.

Similarmente, os estudos desenvolvidos por Mézsáros (2012) e Leher, Vitória e Motta (2017) consideram que o ideário educativo proposto no contexto atual, forjado com ar moderno, expressa a demanda do capitalismo para se reestruturar. Além disso,

destacam que as políticas educacionais, vinculadas às proposições do Banco Mundial, objetivam formar, ainda precocemente, um perfil de indivíduo que atenda aos princípios da solidariedade, sustentabilidade e empreendedorismo que se articulam aos preceitos de adaptação social.

Nesse contexto, inferimos que as orientações dos documentos mandatários, em relação ao pressuposto do respeito às experiências cotidianas e das especificidades das crianças pequenas e da defesa de que não é pela via do ensino que o trabalho pedagógico deve ser organizado, expressam, na sua essência, uma perspectiva, ou seja, “Quando se assume que não se ensina na Educação Infantil, defende-se com isso também uma determinada direção política e ideológica em relação às crianças e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (LAZARETTI; MELLO, 2018, p. 117).

Simiano e Simão (2016) ratificam essa afirmativa ao exporem que as escolhas não são neutras e estáveis; sempre há uma intencionalidade condicionada pelo contexto político, cultural, social que oculta, muitas vezes, as relações de poder em disputa na seleção dos conhecimentos necessários aos objetivos definidos.

Por consequência, torna-se imperativo questionarmos sobre a formação almejada e para qual sociedade, pois estas são definidoras para a compreensão do papel que a educação desempenha em cada período histórico e direciona a formação de professores, inclusive.

Em virtude disso, entendemos a pertinência de problematizarmos o discurso relacionado à defesa da organização curricular por campos de experiência como a alternativa para superarmos os modelos instituídos sob a forma de disciplinas ou áreas do conhecimento. Será que a defesa desse modo de organização, ao invés de estar comprometido com ricas possibilidades de experimentar, de viver a infância com significados e sentidos diversos, com encantamento, colocando a mão na massa, conforme expressa Arce (2018), não seria uma alternativa para seduzir e ocultar as contradições subjacentes à falta de qualidade na oferta da Educação Infantil e que extrapolam os aspectos curriculares?

Defendemos a concepção de que tanto os professores quanto as crianças possuem papéis de protagonistas no processo de apropriação das experiências que constituem o legado da humanidade cristalizada nos instrumentos e nos signos. Nesse sentido, para finalizarmos as discussões, respaldamo-nos na defesa de uma Educação Infantil para além dos limites do aqui e agora, do espontaneísmo, do pragmatismo e do utilitarismo, uma educação que tenha como direção o planejamento de ações intencionalmente analisadas, organizadas, embasadas cientificamente para promover a aprendizagem e o

desenvolvimento das crianças em sua plenitude. Vale ressaltar que isso deve ocorrer sem se deixar de lado as especificidades do público atendido e a necessidade de se priorizar o lúdico e as interações sociais enquanto aspectos fulcrais na organização da prática pedagógica voltada para a Educação Infantil. Conforme defendem Saito e Oliveira (2018, p. 2), a Educação Infantil:

Como instituição formativa e educacional, tem o compromisso de ampliar o universo de conhecimentos, saberes, experiências e potencialidades das crianças, principalmente entre 0 e 5 anos, com propostas diversificadas e consolidadoras de novas aprendizagens; além de contribuir para a formação humana do sujeito, com olhares para ações mediadoras no campo da criatividade, socialização, criticidade e expressividade humana.

Isso significa que a Educação Infantil deve ser um espaço de desenvolvimento humano por meio de diferentes possibilidades de atuação infantil, um local que viabilize proposições adequadas e significativas que contemplem constantemente a articulação entre o cuidar e o educar. Essa afirmação nos revela a importância de termos ciência de quais elementos culturais e de que forma os disponibilizamos às crianças pequenas, já que nossas ações pedagógicas de modo a contemplar ou não as especificidades da primeira infância sempre formam determinado sujeito que ou estará coadunado ao perfil desejado pelo mercado ou será fonte de resistência da ideologia em vigor.

Considerações finais

Na introdução deste trabalho apontamos a necessidade de discutir e problematizar os indicativos presentes na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil como uma política curricular normativa e, ainda, analisar a BNCC da Educação Infantil, sobretudo em relação à gênese e à base teórica que sustenta os campos de experiência, definido como organizador curricular para a primeira etapa da educação básica, desvelando a concepção presente na BNCC para compreendermos as intencionalidades do processo formativo que vem se delineando para as novas gerações.

Ao apreendermos a constituição histórica da Educação Infantil como direito social prevista nas legislações pertinentes, a partir das lutas empreendidas especialmente pelos movimentos sociais, percebemos o quanto essa construção ainda carece de fundamentos que consolidem as políticas curriculares orientadoras das práticas pedagógicas que se orientem para organização que prima pelo desenvolvimento humano desde a Educação Infantil.

Desse modo, observamos que a organização curricular aprovada em 2017 para orientar a elaboração das propostas curriculares das instituições de Educação Infantil brasileiras sustenta-se nas proposições italianas, cujos princípios teóricos fundamentam-se em Dewey. Consideramos pertinente destacar que a perspectiva de Dewey contemplava a constituição de uma sociedade harmonicamente organizada, vendo na criança o foco importante para a formação de um homem preparado para a resolução dos problemas do cotidiano e, conseqüentemente, adaptado ao modo social vigente.

Todavia, não podemos deixar de lembrar que, no Brasil, um dos países mais desiguais do mundo, os bens produzidos pela humanidade não estão acessíveis a todos. Por conseguinte, entendemos que as crianças de um nível social desprivilegiado só poderão encontrar acesso à cultura erudita e aos conhecimentos científicos no ambiente institucional, já que o contexto em que vivem não lhes possibilita isso, tendo em vista a miserabilidade em que muitas se encontram.

Pelos motivos apresentados compreendemos que a oferta de uma Educação Infantil limitada às experiências do cotidiano, que atenda e satisfaça as necessidades e os interesses imediatos das crianças pequenas e se desvincula do acesso aos conhecimentos mais elaborados, não potencializa o desenvolvimento humano em sua plenitude e, conseqüentemente, contribui para formar um sujeito adaptado à organização social hegemônica. Por isso, concordamos com Dominico *et al.* (2020, p. 231) quando afirmam que “[...] quanto mais enriquecedoras forem as práticas pedagógicas, maiores serão as oportunidades para que a afetividade, a criatividade e a autonomia sejam vivenciadas e desenvolvidas”.

Nesse contexto, defendemos que a Educação Infantil deve oferecer para as crianças o que existe de melhor na arte, na ciência, na cultura, de modo geral, sem desconsiderar como elas aprendem e se desenvolvem, ou seja, as suas especificidades, que requerem condições e estratégias diferenciadas para brincar, interagir, sonhar, imaginar e compreender o mundo. Dessa forma, tanto as crianças quanto os professores são imprescindíveis nesta relação de ensino e aprendizagem que deve ser caracterizada como um processo que objetiva a humanização.

Referências

ARCE, A. **Educação Infantil**: alimentação, neurociência e tecnologia. Campinas: Editora Alínea, 2018.

ARIOSI, C. A base nacional comum curricular para Educação Infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre o Brasil e Itália. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n. 15, p. 241-256, 2019.

BARBOSA, M. C.; RICHTER, S. R. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BARBOSA, I.; SILVEIRA, T.; SOARES, M. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-1961-pl.html>>. Acesso em: 9 out. de 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

COSSETIN, M. **Socioeducação no estado do Paraná**: os sentidos de um enunciado necessário. 2012.190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

DOMINICO, E. et al. Práticas pedagógicas na Educação Infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 215-234, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/QZzg6RgnwK87XcjN35BdyQd/?lang=pt>>. Acesso em: 10 maio 2020.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FINCO, D. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 233-246.

FOCHI, P. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FOCHI, P. A didática dos campos de experiência. **Revista Pátio Educação Infantil**, n. 49, out. 2016. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/319653636_A_didatica_dos_campos_de_experiencia>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FOCHI, P. Criança, currículo e campos de experiência. Notas reflexivas. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 25, p. 52-72, 2020.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. Como ensinar na Educação Infantil? Reflexões sobre a didática e o Desenvolvimento da criança. In: PAQUALINI, J.; TEIXEIRA, L.; AGUDO, M. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 117-134.

LAZARETTI, L. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

LEAL, F.; BOITO, C.; LIMA, M. B. Unidade acadêmica de Educação Infantil da UFCG: espaço de diálogos, construção de saberes e formação docente. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.4, n. especial, p. 102-114, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/415>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

LEHER, R.; VITORIA, P.; MOTTA, V. C. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 14-24, abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792/14337>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MARSIGLIA, A. C. G. M. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2012.

OLIVEIRA, M. A. G.; NETO, A. Q. Infância e escola nova: um olhar crítico sobre a contribuição de John Dewey para a consolidação do pensamento liberal na educação. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 48, p.

269-285, dez. 2012. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_836_marcoarelioufu@yahoo.com.br.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

ROSA, L. O. da; FERREIRA, V. S. A Rede do Movimento pela Base e sua Influência na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p. 115-130, maio/ago. 2018.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 1, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SAITO, H. I.; OLIVEIRA, M. R. F. Trabalho docente na Educação Infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/39310>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SANTOS, S. V. dos. Currículo da Educação Infantil – considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista Belo Horizonte**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100149&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SIMIANO, L. P.; SIMÃO, M. B. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6799>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

ZUCCOLI, F. As indicações italianas: campos de experiência e artes. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 199-219.

A invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Solange Bonomo Assumpção*

Nossa diretriz maior no campo da Educação, a Lei nº 9394, de 20 dezembro de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBen), a despeito de regular a educação escolar que se realiza em instituições de ensino do sistema educacional brasileiro, reforça o caráter amplo do que se entende por educação ao frisar que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.



A educação é entendida como prática social que acontece em todos os lugares, inclusive na escola, mas não exclusivamente lá.

Como consequência dessa concepção, no âmbito escolar, a proposta de vinculação dos processos educacionais com a prática social e o mundo do trabalho é obrigatória – conforme se lê no art. 1º, § 2º, da LDB –, o que exige a incorporação, em todos os níveis de ensino, dos diferentes debates que mobilizam as pessoas na sociedade brasileira.

Dentre os princípios que regem a educação nacional, para os propósitos de nossa discussão, destacamos, em especial, o que consta no art. 3º da LDB (BRASIL, 1996):

- igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;
- garantia de padrão de qualidade¹;
- valorização da experiência extraescolar;

* Doutora em Letras, mestra em Linguística, especialista em Alfabetização, especialista em Educação Especial Inclusiva, pós-graduanda em Educação Digital e licenciada em Pedagogia. Atua como pesquisadora, educadora popular e pedagoga institucional vinculada à Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), em Foz do Iguaçu (Paraná - Brasil). Integra o Grupo de Pesquisa Interinstitucional "Múltiplos Olhares sobre a Universidade: Pessoas, Territórios e Projetos" (Unila, UFMG, UFSC, Unicamp, UNEMAT e ESPM) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em "Educação de Jovens e Adultos na Universidade" (Unila).

E-mail: solange.assumpcao@unila.edu.br

¹ Ainda que isso mereça, em outro momento, uma discussão aprofundada. A despeito da manutenção desse princípio, cabe a problematização do sentido dessa qualidade: o que significa? Em que direção? Quem a define? Como contempla a pluralidade da sociedade brasileira?, entre outros

- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- consideração com a diversidade étnico-racial²;
- garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;
- gestão democrática da educação pública;
- valorização da profissional e do profissional da educação escolar.

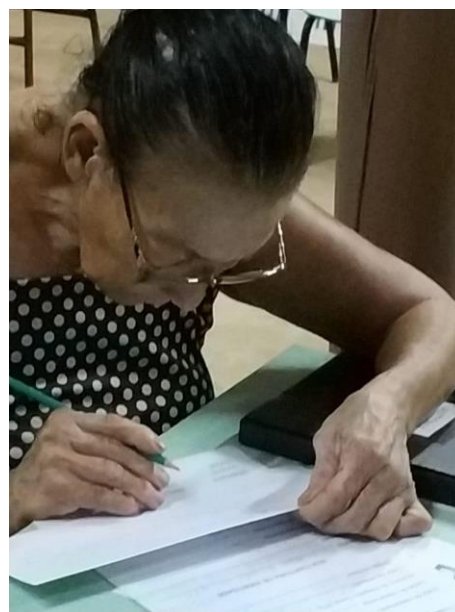
Todos esses pontos são extremamente relevantes quando nos debruçamos sobre uma política de Estado que se destina à prática educacional direcionada para pessoas jovens, adultas e idosas, ou seja, para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Mas o que é a Educação de Jovens e Adultos?

A LDB, em seu capítulo II, seção V³, art. 37, define a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como sendo uma reorganização da oferta educacional para aquelas e aqueles que “[...] não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Para tanto, prevê-se que essa reorganização considere “[...] as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”, além de ações integradas e complementares entre a escola e as atividades profissionais desse grupo, permitindo, inclusive, sua articulação à educação profissional (BRASIL, 1996).

Com relação ao alunado da EJA é preciso destacar a existência de um perfil bastante diverso, como ressaltam Catelli Jr., Di Pierro e Girotto (2019), isto é:

- adolescentes (15 a 17 anos) que não concluíram o Ensino Fundamental até o limite de idade previsto e, por isso, buscam a aceleração do processo de escolarização⁴;



Antonia, participante do projeto de extensão da UNILA (Universidade Popular Paulo Freire), voltado à alfabetização na comunidade Bubas, em Foz do Iguaçu, no Paraná.
Fonte: acervo da autora.

² Inserção promovida pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.

³ Alteração promovida nessa seção e, também, no art. 3º, inciso XIII, pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.

⁴ A esse respeito, Catelli Jr., Di Pierro e Girotto (2019, p. 467) esclarecem: “Não é incomum, também, que matrículas na EJA resultem de transferência de adolescentes que excederam a idade de 14 anos sem terem concluído o ensino fundamental e que são encaminhados para a modalidade pelas próprias equipes gestoras das unidades de ensino, por autoridades do sistema socioeducativo ou pelos pais e responsáveis, com intuito de acelerar sua progressão escolar. Esse fenômeno, verificado em todo o país, é designado,



Rute, participante do projeto de extensão da UNILA (Universidade Popular Paulo Freire), voltado à alfabetização na comunidade Bupas, em Foz do Iguaçu, no Paraná.
Fonte: acervo da autora.

- jovens (18 a 39 anos) que, embora tenham frequentado a escola na infância e adolescência, não logram êxito na conclusão dos estudos básicos, normalmente marcados por reprovações, interrupções e retomadas;
- pessoas adultas (40 a 59 anos) e idosas (acima de 60 anos), grupos mais numerosos nas classes de alfabetização e na etapa inicial da modalidade, fruto de um longo processo histórico de exclusão ao acesso universal à Educação Básica no país.

Essa diversidade adiciona desafios escolares ainda maiores à oferta da modalidade em conformidade ao que preconiza a LDB, pois

[...] coloca em pauta tanto a questão curricular quanto a formação dos docentes, pois se constituem públicos muito diferentes nos ciclos inicial e final do ensino fundamental, o que implicaria na construção de propostas curriculares e abordagens pedagógicas particulares para cada uma das etapas, levando em conta os perfis dos estudantes (CATELLI JR.; DI PIERRO; GIROTTI, 2019, p. 467).

Para efetivar esse adequado planejamento e formação docente, as redes de ensino precisam manter um mapeamento sempre atualizado das pessoas que deixaram de prosseguir na escolarização básica, bem como realizar um levantamento dos motivos dessa decisão (na maioria das vezes não é uma opção, mas uma imposição à sobrevivência pessoal e/ou familiar) e de quais seriam as condições concretas que favoreceriam o seu retorno e a sua permanência até a conclusão dessa etapa escolar.

Ao contrário dessa ação de promoção do processo de escolarização desse grupo, temos cada vez mais notícias de redução da oferta de turmas de EJA nas escolas, de supressão de turmas noturnas e, em alguns casos, a manutenção exclusiva de turmas no período diurno; sem mencionar, ainda, a rigidez no controle de frequência e pontualidade, quase incompatíveis com a vida de quem trabalha o dia todo, usa transporte coletivo para o deslocamento trabalho-escola-casa e, de modo geral, mora longe das poucas unidades escolares que oferecem EJA.

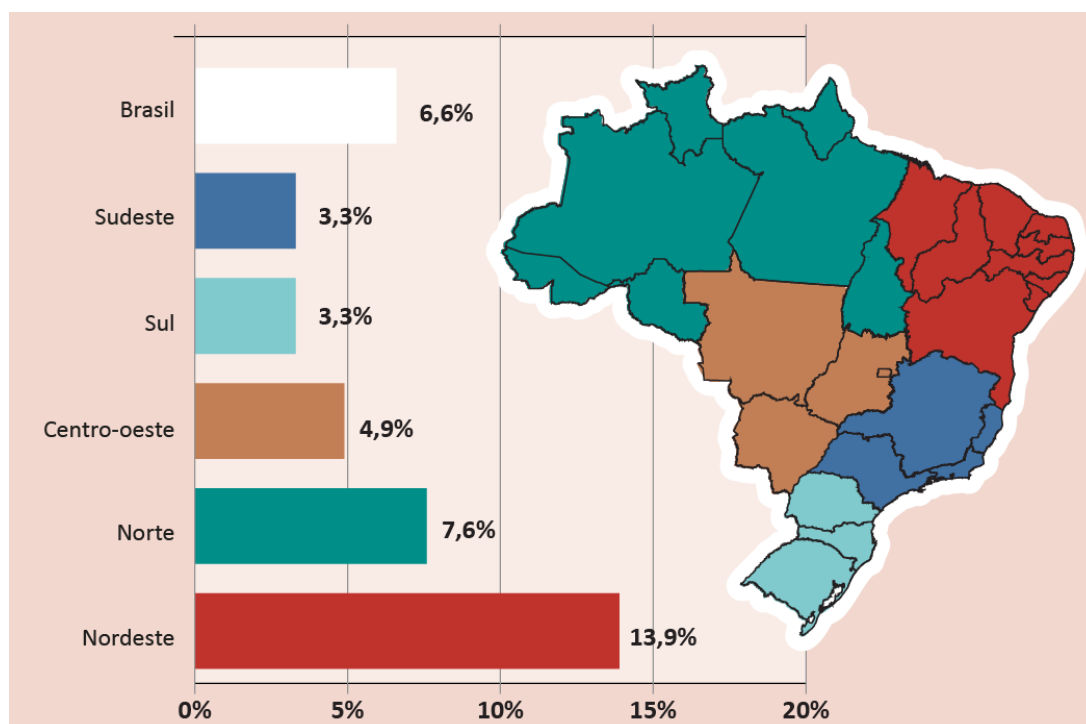


O art. 4º da LDB prevê como dever do Estado o acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todas/todos as/os que não os concluíram na idade própria, a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições da/do estudante.

nos círculos e na literatura especializados, como “juvenilização da EJA”, e suscita controvérsia a respeito da conveniência de mudança legislativa para elevação da idade mínima para cursar a modalidade”.

Esse conjunto de obstáculos, na contramão do que prevê a própria LDB, pode explicar os números que seguem apresentados até o final desta primeira seção e, por certo, deveriam mobilizar urgentemente as instâncias gestoras das políticas educacionais que visam ao atendimento das pessoas jovens, adultas e idosas, com a devida atenção e o cuidado que se exige com direitos assegurados em lei.

Gráfico 1: Panorama brasileiro – Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade – IBGE / PNAD-Contínua (2019)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2019.

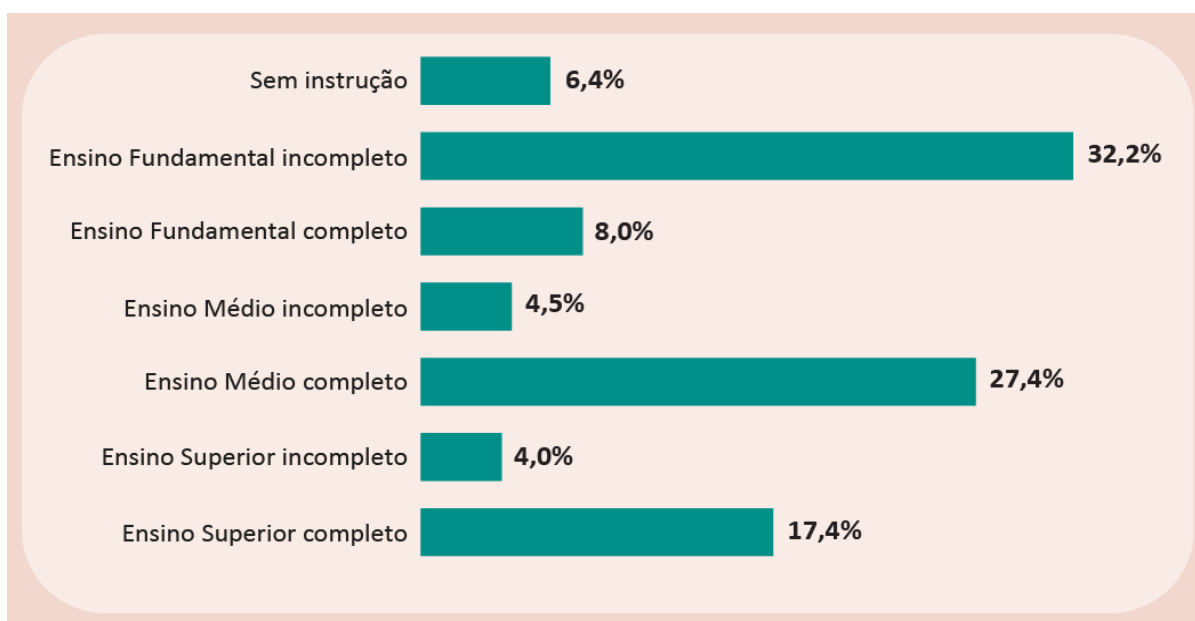
O Gráfico 1 retrata uma dura realidade de exclusão educacional de nosso país que acaba sendo acompanhada por severas consequências na esfera pessoal, familiar, econômica, profissional, entre outros âmbitos da vida daquelas e daqueles que, em uma sociedade letrada, não dominam o código da escrita: 6,6% da população brasileira, isto é, aproximadamente 11 milhões de pessoas não conseguem ler e nem escrever textos simples que poderiam atender às necessidades mais básicas de sua vida cotidiana.

No entanto, cabe enfatizar que essa condição de analfabetismo afeta as brasileiras e os brasileiros de modo distinto:

- a condição de analfabetismo é um forte marcador entre as pessoas com idade mais avançada, pois há, nessa condição, cerca de 18% de pessoas com 60 anos ou mais;
- a existência de desigualdades étnico-raciais é notável: a taxa de analfabetismo entre pessoas brancas com 15 anos ou mais é de 3,6% ao passo que a taxa sobe expressivamente para 8,9% entre pessoas pretas e pardas, considerando a classificação adotada pelo IBGE. Se ainda somarmos o aspecto da desigualdade da faixa etária à questão étnico-racial temos um cenário ainda mais desfavorável: 9,5% das pessoas brancas com 60 anos ou mais não sabem ler ou escrever, percentual cerca de três vezes menor que entre as pessoas pretas e pardas, com 27,1%, dessa mesma idade;
- a diferença na configuração do analfabetismo também se expressa no mapa das regiões brasileiras: a condição de analfabetismo nas Regiões Sul e Sudeste atinge 3,3% entre as pessoas que têm 15 anos ou mais; na Região Centro-Oeste a taxa é de 4,9%; na Região Norte, de 7,6%; e na Região Nordeste é de 13,9%. Se aqui também associamos essa desigualdade à questão da faixa etária temos novos percentuais e um panorama também nada favorável: entre as pessoas que têm 60 anos ou mais, os percentuais correspondem a 9,5% na Região Sul; 9,7% no Sudeste; 16,6% no Centro-Oeste; 25,5% no Norte; e 37,2% no Nordeste.

Esse conjunto de desigualdades estruturais, pensadas sob esses diferentes ângulos, devem nos mobilizar a pensar na restrição do direito à educação historicamente construído para determinados grupos de brasileiras e brasileiros, resultando em níveis de escolarização, como se depreende do Gráfico 2, que nos constroem como nação signatária de vários tratados internacionais para a redução das desigualdades sociais.

Gráfico 2: Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade - Panorama IBGE / PNAD-Contínua (2019)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2019.

E de que restrição de direitos falamos?

Tratamos da educação como direito fundamental, com acesso aos níveis mais elevados do sistema educacional, e da oferta de Educação de Jovens e Adultos com respeito a todas as especificidades pedagógicas e organizacionais para a recuperação da escolarização e, também, para a ampliação de oportunidades de aprendizagem significativa e continuada. Falamos, ainda, do compromisso do Estado, expresso por meio de metas no Plano Nacional de Educação (PNE), até o ano de 2024, para alteração do atual quadro educacional da Educação Infantil até a formação em nível de pós-graduação. Cabe lembrar que, segundo consta nesse Plano, em 2015 o Brasil deveria estar com 6,5% de pessoas em condição de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais (percentual próximo à realidade de 2019!). Em 2024 essa taxa deve chegar a zero, de acordo com o PNE.



O resultado dessa lenta marcha rumo à ampliação do acesso, da permanência e do êxito nos estudos para pessoas jovens, adultas e idosas é a manutenção de um elevado número de brasileiras e brasileiros em uma condição elementar em relação ao seu processo

Clique [AQUI](#) e assista a uma roda de conversa (20min), com três especialistas, sobre os desafios da EJA.

de escolarização (entendido como direito, reforçamos), além de outras tantas pessoas que nem sequer chegaram a sentar nos bancos das escolas.

Se a Educação Básica é um direito de cada brasileira e brasileiro, por que é preciso defender a Educação de Jovens e Adultos?

Essa é uma questão que vez ou outra se coloca: se o Brasil fizer um esforço massivo para que as novas gerações completem a Educação Básica, paulatinamente a Educação de Jovens e Adultos não seria dispensável? Em tese sim, mas envolve um conjunto de ações que incluem não somente a retomada da escolarização de quem não pode estudar ou não concluiu as etapas fundamentais da educação brasileira, mas também o combate veemente da evasão escolar. Para os nossos propósitos vamos focalizar nossa atenção na primeira ação.

Nesse ponto é preciso que nos façamos outra pergunta: como chegamos a essa situação de exclusão educacional?

As raízes do processo de afastamento de significativa parcela da população da escolarização básica são muito anteriores, isto é, datam do período colonial e imperial brasileiro. Nesses períodos históricos a função da educação universal e gratuita era pensada para pessoas específicas – as concebidas como “cidadãs” –, aprovadas por critérios de classe, cor e gênero (DI PIERRO; HADDAD, 2000). Como consequência, por um longo tempo, o Brasil negou o direito básico à educação para boa parte da população.

Esse cenário só viria a se alterar significativamente por volta de 1940-1950, em um contexto marcado pelo crescimento da industrialização e pelo aumento da urbanização, com as duras críticas externas sobre o cenário de analfabetismo no Brasil que o colocava em grande desvantagem no cenário econômico mundial. Como resposta, seguiram-se inúmeros programas de alfabetização e recuperação da escolarização sem a devida continuidade, de caráter iminentemente reparatório, focados em habilidades restritas às demandas do mercado e fortemente atrelados à lógica militarista, à homogeneização e ao controle (STRELHOW, 2010).



A esse respeito, cabe a interessante ponderação de Catelli Jr. (2019, p. 315):

Ocorre, entretanto, que grande parte do público da Educação de Jovens e Adultos são as crianças e jovens que entram na escola e que, por diferentes caminhos no caso brasileiro, são excluídas, tornando-se público da EJA. Da mesma forma, insiste-se em buscar educar os filhos sem olhar para as famílias, quando vários estudos, dentre eles o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), mostram que filhos de pais escolarizados têm maior chance de terem um melhor nível de alfabetismo e de progredir nos estudos.

Ajude o Mobral com segundas intenções.

Todo analfabeto é pobre. Consome pouco. Compra pouco. Jamais um analfabeto será um bom cliente da sua empresa. Você, como empresário, já deve ter percebido onde vamos chegar: ajude o Mobral para ajudar a sua empresa. Pelos seus lucros futuros. Ajudar o Mobral traz outras compensações. Pessoalmente, você tem a oportunidade de conviver com os líderes da sua cidade. A começar pelo Prefeito, profissionais liberais, comerciantes, industriais. E isso é importante para você e para o seu negócio. Ajudando o Mobral você reforça a boa imagem da sua empresa de maneira mais prática, direta e simpática do que mil coquetéis ou notinhas de viagem à Europa. No fim das contas, como você depende do progresso do País para crescer, quem sai ganhando é você mesmo.

Ajude o Mobral da sua cidade com

TRABALHO:	seu trabalho, confissão, ensinar ou colaborar nos cursos de alfabetização
MATERIAL:	cadernos, livros, lápis, canetas, borracha, tesoura, tudo que for útil para os alunos
RECURSOS:	ofícios de qualquer natureza

mobral
instituto de base

PROCURE A COMISSÃO MUNICIPAL DA SUA CIDADE

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um órgão do governo brasileiro (1970-1985), executor do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos.

Fonte: imagem veiculada na revista Veja (1974).

Findo o período de governo ditatorial, novas investidas foram feitas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas, ainda que em outras bases, infelizmente, a modalidade não recebeu a atenção necessária e os recursos essenciais à alteração esperada do quadro de exclusão escolar, conforme depreendemos dos números apresentados na seção anterior.

Ratificando essa leitura, Di Pierro e Haddad (2000, p. 122) afirmam que vários foram os problemas verificados, como a falta de integração da EJA “[...] aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro”. A esses elementos somam-se outros, segundo Medeiros (1999), com destaque para: i) a falta de conhecimento das especificidades da modalidade pelas pessoas que, ao longo dos anos, assumem

a gestão educacional da EJA; ii) o alinhamento (consciente ou não) da modalidade a uma visão não emancipadora da educação; iii) a falta de um projeto sério, consistente e continuado de formação de professoras e professores que se insurja contra a organização de práticas escolares conservadoras que em nada dialogam com as necessidades de estudantes, adolescentes, jovens, adultas, adultos, idosas e idosos, especialmente as trabalhadoras e os trabalhadores, em sua retomada e continuidade dos estudos.

Em oposição a todas essas concepções históricas que nortearam a Educação de Jovens e Adultos no país, desde 1940-1950, diferentes movimentos de educação popular

e educadoras e educadores, como Paulo Freire (2010), insurgiram-se em defesa da constituição heterogênea dos grupos de pessoas jovens, adultas e idosas, destacando que, em sua integridade e subjetividade, carregam consigo histórias, saberes, valores, expectativas e sonhos que, muitas vezes, são desprezados pelo equivocado atrelamento de sua condição de defasagem escolar a de incapacidade cognitiva e/ou pertencimento a uma "subcultura". Pelo potencial libertador do processo de conscientização para a transformação social (ALMONACID; ARROYO, 2011) essas propostas inovadoras e críticas não lograram êxito no sistema oficial de ensino brasileiro.



Jorgina e Delcia, participantes do projeto de extensão da UNILA (Universidade Popular Paulo Freire), voltado à alfabetização na comunidade Bubas, em Foz do Iguaçu, no Paraná.
Fonte: acervo da autora.

Isto posto, é preciso reafirmar a defesa pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) não somente como direito legalmente conquistado pelas lutas travadas por movimentos de direitos ao longo dos tempos, tornando-se uma política de Estado, mas também porque há uma dívida histórica do país com gerações e gerações de brasileiras e brasileiros que tiveram sua dignidade avultada quando lhes foram negados o acesso, a permanência e a conclusão da Educação Básica e, conseqüentemente, da Educação Superior.

Cadê a EJA que estava aqui? A BNCC comeu!

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, aprovada em 25 de junho de 2014, em sua meta 7 e estratégia 7.1, explicita o estabelecimento e a implantação de diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e uma Base Nacional Comum dos Currículos, ou seja, há um marco legal que determina sua criação e efetivação:

Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

Estratégia 7.1 - Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as)

alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Se fizermos uma análise do conteúdo das versões que foram sendo apresentadas de 2014 (período do governo de Dilma Rousseff) até a data da homologação da última versão da BNCC (já no governo Michel Temer, em 2018), comprovaremos o não-lugar da Educação de Jovens e Adultos nesse documento norteador (CATELLI JR., 2019), conforme se depreende do quadro que segue.

Quadro 1: Versões da BNCC e a abordagem da EJA – 2014/2018

	BNCC	Datas	Abordagem da EJA
	Documento preliminar da BNCC	Lançada em 16 de setembro de 2015	Ausência da menção à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e às suas especificidades. A única menção é a de que certos eixos e conteúdos eram pertinentes a crianças, jovens e adultos
	Versão preliminar revista	Lançada em 3 de maio de 2016	Menção superficial do público da EJA, alterando a expressão “crianças e adolescentes” pelo termo “crianças, adolescentes, jovens e adultos”
	Terceira versão da BNCC	Lançada em 2 de abril de 2018	Permanece a invisibilidade da EJA no documento
	Versão final da BNCC	Homologado o documento da Base Nacional Comum em 14 dezembro de 2018	Completa ausência das especificidades da EJA nos textos relacionados às áreas e aos componentes curriculares

Fonte: elaboração da autora, com base em Catelli Jr. (2019, p. 313-315).

O quadro acima reafirma, então, a concretude da invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da Educação Básica, na BNCC. Para fazer justiça, há

apenas uma menção da EJA, na página 17, que, se lida no contexto em que se insere, evidencia a contradição que se instaura entre a ausência da EJA no documento e a defesa ali explicitada de que é preciso considerar o contexto e o perfil das estudantes e dos estudantes na organização curricular:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. **São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.** Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade [...].

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, **Educação de Jovens e Adultos**, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018, p. 16-17, grifos nossos).

A esse não lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC cabem as excelentes questões lançadas por Catelli Jr (2019, p. 313-18), a fim de alimentar nossa discussão. Ele as apresenta a partir da afirmação de que não é possível propor os mesmos conteúdos e objetivos educacionais para pessoas adultas, pois, em sua origem, foram pensados para crianças e adolescentes. São elas:



- Quais são os conteúdos necessários para que adultos avancem em seus estudos e possam ampliar suas perspectivas pessoais e profissionais?
- Que percurso curricular deve ser construído para tanto, levando-se em conta os diferentes sujeitos da EJA?
- Como fazer as pessoas terem novas oportunidades educativas ampliando suas possibilidades de alcançar novos projetos pessoais (considerando sua situação socioeconômica e as sucessivas situações de exclusão)?
- Qual o lugar da Educação de Jovens e Adultos em um país em que cerca da metade da população com 15 anos ou mais não concluiu nem mesmo o Ensino Fundamental?
- Como se espera sanar esta grande dívida social sem que se estabeleça uma política pública para a modalidade?

Os riscos da invisibilidade da EJA na BNCC

Nossas reflexões até este ponto já nos permitem levantar inúmeros riscos ao processo de escolarização de adolescentes e pessoas jovens, adultas e idosas na rede pública de ensino face à completa ausência de orientações destinadas à EJA.



Considerando as questões legais e históricas da EJA no Brasil, ainda que abordadas brevemente neste texto, qual sua hipótese sobre o não lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC?

Por fim, fazemos um convite para uma análise da frase recorrente nos materiais governamentais sobre a BNCC: Educação é a base!



- De que base falamos?

- Sobre qual política educacional a BNCC encontra-se fundada?

Clique [AQUI](#) e avalie o discurso presente em um desses materiais

Ainda que seja uma entre outras possíveis formulações de resposta a essa pergunta, vale a pena considerar as ponderações feitas por Luiz Carlos de Freitas, professor titular (aposentado) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), reconhecido por suas contribuições a uma leitura crítica relativa à avaliação da aprendizagem e de sistemas educacionais.



Para ele, o problema não é a existência de uma base de referência que oriente estados e municípios na organização de seus currículos, considerando suas particularidades locais, mas, sim, algumas características da BNCC que, por serem centrais, reduzem, se não eliminam, as possibilidades de real inserção da diversidade. Freitas alerta que, ao estabelecer padrões de conteúdo para todo o país, na ordem de 60%, a BNCC confere somente 40% de possibilidades de inclusão de temas da realidade local/regional. Se, associado a isso, há ainda o fato de que conteúdos, habilidades e competências padronizados pela BNCC tendem a ser alvo das avaliações em larga escala, eleva-se ainda mais as chances de que a escola, pressionada por resultados, metas e indicadores, passe a concentrar-se apenas na parte comum, em detrimento de conteúdos vivos, dinâmicos e significativos para as estudantes e os estudantes, porque estão intimamente relacionados à sua realidade.

Clique [AQUI](#) para ouvir as colocações de Freitas a esse respeito.
Fonte: imagem divulgada no Lattes/CNPq.

Nesse ponto, cabe atenção a uma última formulação:



À luz do que nos alerta Luiz Freitas, há ainda maiores prejuízos à Educação de Jovens e Adultos, além do não lugar da EJA na BNCC?

Mobilização e resistência: a resposta para a invisibilidade da EJA

No início deste texto afirmamos que a prática educativa é muito mais do que se apropriar de conhecimentos historicamente construídos, embora isso seja indispensável. Nesse processo de apropriação, independentemente da idade ou da etapa de escolarização, exige-se o reconhecimento de que as educandas, os educandos, as educadoras e os educadores trazem seus conhecimentos, suas experiências, seus saberes, sua cultura e sua(s) linguagem(ns) para a sala de aula. Esse espaço, assim, passa a ser um convite à leitura crítica do mundo pelas pessoas, para agir e transformá-lo, como escritoras de sua própria história, transitando por diferentes áreas de conhecimento para a apropriação e reconstrução de conhecimentos pertinentes como ferramentas que possibilitam a compreensão do mundo e a prospecção de sua mudança. Esse movimento dá-se por entender a aprendizagem como fundada na curiosidade, na apreensão do sentido e do significado existencial das palavras no mundo, dos saberes instituídos e destituídos de valor (e o porquê desses sistemas de valor) e na articulação com a vida das pessoas.

Essa orientação parece muito inspiradora porque se encontra profundamente vinculada ao desejo de que a prática educativa esteja conectada ao que nos move, ao que nos confere sentido, ao que tem valor para cada uma e cada um de nós, quer sejamos estudantes, docentes, gestoras ou gestores. Defendemos que isso pode/precisa ser considerado da Educação Infantil até a formação acadêmica em cursos de pós-graduação.

E aqui emerge um novo desafio para nós: conciliar os saberes curriculares ao conhecimento da leitura que as educandas e os educandos fazem do mundo e de sua comunidade. É a partir dessa leitura que o diálogo e o planejamento (ainda que se mantenha flexível o tempo todo) se iniciam e a experiência da participação e da democracia ganha corpo, em uma sociedade comprometida com os ideais republicanos, a fim de que os objetivos de uma educação transformadora sejam concretizados.



Professora Suellen Oliveira conduzindo oficina de produção de produtos de higiene e limpeza sustentáveis, atividade integrante do projeto de extensão da UNILA (Universidade Popular Paulo Freire).

Fonte: acervo da autora.

Entendemos que se trata de um desafio porque somos exigidas e exigidos ao planejamento prévio sem nem mesmo saber quais são as pessoas com as quais estaremos em comunhão em nossas turmas e, no tempo presente, à padronização determinada pela BNCC. É justamente aí que a escola pode não ser mais interessante para muitas e muitos estudantes porque se revela desconectada de suas questões existenciais e das de sua comunidade em favor da valorização de uma coleção de conteúdos que não funcionam como lentes para desvelar o mundo e provocar a busca por novos conhecimentos que possam mudá-lo, além de pautar-se em métricas de habilidades e competências que por si só não favorecem a consciência de si, “do outro” e do ser/estar no mundo com “os outros”.

Em face do não lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC e dos riscos que isso representa, somos provocadas e provocados, mais uma vez, como em tantas outras vezes no passado e no presente, à mobilização para a apresentação de críticas cada vez mais aprofundadas acerca da invisibilidade da EJA na Base Nacional Comum Curricular, assim como à defesa de um currículo identificado com a diversidade de adolescentes e pessoas jovens, adultas e idosas demandantes dessa modalidade, entre outros temas emergentes da educação brasileira.



Referências

- AJUDE o Mobral com segundas intenções. **Veja**, São Paulo, n. 313, 04 set. 1974.
- ALMONACID, C.; ARROYO, M. Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisionarias. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- CATELLI JR., R. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR. R. (Orgs.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318.
- CATELLI JR., R.; DI PIERRO, M. C. Di; GIROTTO, E. D. A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454-484, maio/ago. 2019.
- DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua - Principais resultados. dez. 2019**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

LUIZ Carlos Freitas de expõe os riscos da Base Nacional Comum Curricular. [Publicado pelo canal Fliperama14 no Youtube]. Disponível em: <<https://youtu.be/nKvngaMZdKk>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MEDEIROS, M. do S. A. **A formação de professores para a Educação de Adultos no Brasil:** da história à ação. Tese (Doutorado) – Universitat de les Illes Balears, Palma de Maiorca, Espanha, 1999. [Cap. I, V e VI].

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

Políticas de avaliação em larga escala e a BNCC

Juliana Fatima Serraglio Pasini*
Valdecir Soligo**

Figura 1: Tipos de avaliação



Fonte: Banco de dados do CANVA (2022).

* Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2016). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2012). Além de cursos de especialização em: Gestão Escolar; Psicopedagogia; Alfabetização e Letramento; Educação Especial; MBA em Aprendizagem. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Dinâmica das Cataratas (2005). Atualmente é Professora Visitante do Instituto Latino Americano de Arte, Cultura e História, ILAACH, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA.

E-mail: jfserraglio@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, RS, Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo - UPF, RS, Graduado em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, PR, Graduado em Pedagogia pela Universidade Paulista, SP. Professor Adjunto do Colegiado de Pedagogia da UNIOESTE, Cascavel, PR e do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, UNIOESTE, Foz do Iguaçu, PR.

E-mail: valdecir_soligo@yahoo.com.br

Políticas de avaliação em larga escala



As políticas de avaliação em larga escala são consolidadas recentemente como uma política de Estado, tendo em vista que as mudanças de governo, desde a década de 1990, vêm aprimorando técnicas e instrumentos com a finalidade de aferir a qualidade da educação no Brasil. Entretanto, para essa finalidade, as políticas de avaliação firmaram-se como componente importante para o monitoramento e regulação da educação básica e superior.

Inicialmente apresentamos um histórico das políticas de avaliação em larga escala, a fim de compreender como as políticas de avaliação delineadas atualmente, vem de longo percurso histórico e político, configurando-se em ferramentas com foco em monitorar, gerenciar e performatizar o sistema educacional.

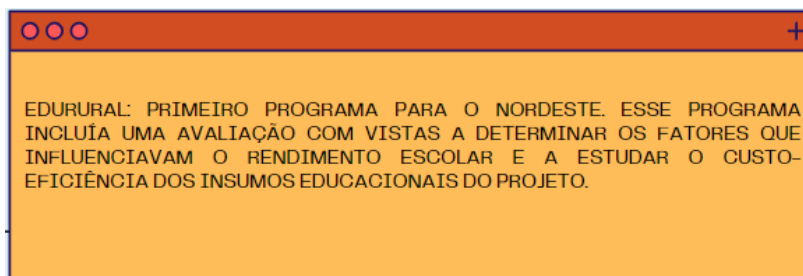
As iniciativas para implementar um modelo de avaliação sistêmica na organização do setor educacional já se manifestavam nos anos de 1930, como apontam Azevedo (2000), Freitas (2007), Coelho (2008) e Gatti (2012), com expressivo impulso dado à “ciência” e à “técnica” de quantificar a educação. No período de 1937-1945 (Estado Novo) ganha força o discurso da necessidade de planificar ações governamentais voltadas para instaurar uma “ordem social integral”. Somam-se, ainda, as iniciativas de implementar a avaliação sistemática com foco no rendimento, permitindo comparar, informar e hierarquizar, impulsionados com a criação do INEP (1930) e IBGE (1938), e passam a difundir a necessidade de uma política científica na educação, com prioridade em dados estatísticos.

Em 1950, com a posse de Anísio Teixeira na direção do INEP, o governo anuncia o compromisso de “[...] expansão da marcha educacional brasileira, a fim de examinar o que foi feito e como foi feito, além de proceder com inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência e ineficiência de nosso ensino” (TEIXEIRA, 1952, p. 76). A proposta não esteve relacionada apenas a medir aspectos externos à escola, mas incluiu questões relativas à prática pedagógica, seus processos, métodos, práticas, conteúdos, resultados, a fim de medir as distintas dimensões do sistema educacional;

não se detinha a quantidade de escolas, mas a qualidade, ou seja, por meio dos resultados mensurar o tipo de ensino que chega até a educação básica.

A pesquisa de Freitas (2007, p. 14) revela que no período de 1956-1964 houve a predominância de um enfoque sociológico nas pesquisas em educação, na busca por informações sobre a “[...] relação entre as práticas educacionais e necessidades sociais e econômicas da população das distintas regiões do país”. De acordo com Gouveia (1971), nesse período, foram realizadas iniciativas de mapeamento da administração das redes de escola. Os resultados apresentaram informes com dados quantitativos quanto aos índices de reprovação, repetência e evasão e sobre a relação escola e local. Entretanto, os dados ainda eram muito incipientes para desenvolver uma ação planejada na educação.

Gouveia (1976) demonstra que no período de 1970-1976 observou-se, em projetos financiados pelo INEP, uma ênfase na elaboração de estudos concernente à elaboração de currículos e à avaliação de cursos e programas. Denota-se uma preocupação com a eficiência interna do processo de ensino-aprendizagem. Na década de 1980, iniciativas de avaliação em larga escala são evidenciadas em programas financiados e orientados pelos Organismos Internacionais, o EDURURAL.



Nesse período as pesquisas de pós-graduação estiveram centradas nas dimensões políticas e ideológicas da avaliação escolar e não focalizavam uma concepção de avaliação técnica com ênfase na eficiência. Aos poucos a avaliação ganha sentido no processo de compreensão da escola e destina-se a direcionar intervenções, articulações entre a avaliação da aprendizagem e da escola. Com a criação do Anped (1978) temos como marco pesquisas que tiveram como pauta críticas às administrações educacionais, com foco na defesa do ensino público, melhoria da qualidade do ensino e democratização da escola.

No campo legal a publicação da segunda Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional - LDBEN, com a lei 5.692/1971, estabeleceu a avaliação como um dos componentes da assistência técnica da União e aos sistemas estaduais de ensino e Distrito Federal, determinada pela Constituição Federal de 1967 (BRASIL, 1967).

A falta de investimentos e incentivos à pesquisa nesse período, além de publicações frágeis sobre o tema, explicam a ausência de um movimento forte entre os pesquisadores que confrontasse o modelo de avaliação e testes de rendimento realizados no início dos anos 1990 (SOUSA, 1994; GATTI, 1993; GOUVEIA, 1971). Os indicadores eram suficientes para sustentar o discurso de necessidade de implementar a:

[...] “medida-avaliação” foi tratada no âmbito do Estado, tendo em vista o rendimento, a eficiência e a qualidade da educação, que fosse enunciada em defesa da instalação de uma consciência técnica, ou da autonomia, ou do planejamento racional do desenvolvimento, ou da eficiência interna do processo de ensino-aprendizagem (FREITAS, 2007, p. 17).

As revisões realizadas no Plano Nacional de Educação-PNE (1962) resultaram no Plano Complementar de Educação que subordinou o planejamento educacional aos PNDs; destes emanaram discursos que condicionaram a administração dos sistemas de ensino pelas diretrizes fixadas pelo Estado. Foram três edições do PND: IPND (1972-1974), IIPND (1975-1979) e IIIPND (1980-1985); estes evidenciaram: a prioridade de definir instrumentos básicos para implementar um sistema de avaliação, com foco no planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de todos os programas educacionais do MEC, além de destacar a necessidade de reformas para alcançar a competência geral e a eficiência no sistema de ensino, incluindo entre os objetivos desse sistema de indicadores reduzir as disparidades regionais por meio do desenvolvimento de indicadores confiáveis.

Inúmeras pesquisas foram desenvolvidas na década de 1980 até 1990 a fim de corrigir os erros quanto a desenvolver instrumentos de avaliação que pudessem contribuir com um diagnóstico da realidade educacional, dentre eles destaca-se também Fiesp, SENAI, Associação das escolas privadas, CUT, secretarias estaduais e municipais. Pesquisas como a de Klein e Ribeiro (2020) permitiram identificar que não era a repetência a “vilã” de um sistema ineficiente de educação, mas que seria necessário um conjunto de informações mínimas para que fosse possível atingir o objetivo proposto, combinando indicadores de rendimento escolar com os dados fornecidos pelo censo escolar.



Para aprofundar os estudos acerca dos delineamentos das políticas de avaliação em larga escala, desde 1930 a 2002, indica-se a obra de Dirce Nei de Freitas. A obra examina a regulação avaliativa da educação básica, seus efeitos e interlocutores, apresenta elementos que nos permitem analisar a relação entre Estado-avaliador e Estado-educador.

FREITAS, D. N. de. **Avaliação da Educação Básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

A partir de 1990 o sistema educacional é marcado por inúmeras reformas de caráter neoliberal em busca de implementar o sonhado projeto “hegemônico” de educação. Em meio à crise do Estado, disputas de poder e correlações de força, a educação sempre esteve inserida nos principais projetos governamentais como forma de superar essa crise. Gatti (2012, p. 30) reforça que as políticas de avaliação em larga escala tornaram-se o “[...] carro chefe das ações políticas em educação, em especial em nível federal. De um lado, podemos dizer que, subjacentemente, isso indica uma perspectiva produtivista em educação [...]”. Essa se acentuou com as pressões advindas de organismos internacionais, vinculadas ao financiamento da educação, além do papel da mídia em divulgar os resultados e dados descontextualizados, criando conflitos no âmbito da escola.

A década de 1990 é marcada pela universalização do acesso da população de 7 a 14 anos à escola, passando a melhorar expressivamente o fluxo escolar. Inaugura-se a regulação educacional concomitante ao movimento reformista que impôs uma nova agenda para a área social e esta apontou para a necessidade de profunda reorganização e estruturação das políticas sociais. Na busca por encontrar formas de selecionar quais as melhores maneiras de economizar e tornar os serviços públicos mais eficientes há que se introduzir novas formas de gerenciar e monitorar, inclusive os sistemas de ensino.

Nasce, assim, um modelo gerencialista que passa a implementar reformas educacionais com foco nos resultados de rendimento escolar dos alunos, por meio das avaliações em larga escala, com foco na eficácia e na eficiência do sistema escolar e no manejo do currículo, como veremos na próxima seção. A questão problemática é que este manejo fica a cargo das instituições escolares e das redes públicas de ensino. Assim, a inovação parece um tanto fantasiosa,

[...] falarmos em inovação educacional provocada por essas avaliações entendida como inovação como avanços propositivos em didáticas, em renovação curricular, em materiais didáticos diferentes dos existentes, projetos formativos renovadores, para a escola básica como um todo, parece-nos inapropriado (GATTI, 2012, p. 31).

A ênfase na necessidade de mensurar e ofertar uma educação de qualidade tem como marco regulatório a Constituição Federal-CF de 1988, em seu art. 206, ‘garantia de padrão de qualidade’ figura como um dos princípios basilares do ensino, suscitando questionamentos no que se refere também a avaliação educacional. Nesse íterim, cabe questionar: de que qualidade estamos falando? O que é qualidade? Qualidade de quê? Para quem? É possível definir um padrão de qualidade? De que forma podemos aferir essa qualidade? Quais as contribuições da avaliação? E a responsabilidade de acompanhar e propor soluções aos problemas evidenciados pelos resultados das avaliações cabe a quem? Entre tantas outras questões que poderíamos levantar, a fim de refletir a insuficiência das políticas de avaliação por si para definir um padrão de qualidade, visto que a qualidade da educação está para além dos testes de rendimentos e fluxos escolares, há que se considerar as condições de infraestrutura, condições materiais em que o trabalho docente ocorre, programas e políticas que incidem sobre a ação da gestão, docentes, condições socioeconômicas, características da comunidade escolar, entre outros.

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso à presidência da república (1995) inicia-se o processo de descentralização pelo qual estados e municípios deveriam, a partir de certa autonomia, gestar seus sistemas com vistas a cumprirem as determinações do Estado, colaborar com a consolidação de um plano maior de desenvolvimento.

As reformas constitucionais, iniciadas em 1995, vieram a explicitar estratégias e instituir mecanismos nesse sentido. Mas a formação da agenda dessas reformas, conforme ressaltou Melo (2002, p. 47), “[...] representa, em grande medida, uma desconstrução da agenda que balizou o impacto das demandas engendradas pela democratização quando defrontadas com reformas pró-mercado de formato pragmático” (FREITAS, 2007, p. 68).

Concomitante, cria-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, suas primeiras aferições datam de 1993, com caráter amostral, e, a partir de 1995, o governo incorporou a Teoria de Resposta ao Item - TRI, abrindo possibilidades de comparabilidade entre os resultados das avaliações.

No campo educacional ocorreu a aprovação da emenda constitucional nº 14/1996 que desresponsabilizou a União de destinar 50% dos recursos vinculados à universalização do ensino fundamental e à erradicação do analfabetismo. Com a orientação da descentralização essa emenda obrigou estados e municípios a aplicarem pelo menos 60% do percentual constitucional mínimo de 25% da receita de seus impostos para essa finalidade. A União passa a ter caráter complementar (OLIVEIRA, 2000). Outra questão posta pela mesma emenda refere-se à redefinição das competências e responsabilidades entre os entes federados. “Equalização de oportunidades e padrão mínimo de qualidade do ensino seriam garantidos mediante a função redistributiva e supletiva da União, incumbida de realizar assistência técnica e financeira aos entes da federação” (FREITAS, 2007, p. 69).

A promulgação da LDBEN 9394/1996 refletiu a adesão do governo ao modelo neoliberal. A referida lei atesta a importância das avaliações sistêmicas, fixando a obrigatoriedade nos diferentes níveis e sistemas educacionais, inclusive a participação do Brasil em projetos internacionais de avaliação comparada, conforme aponta Bonamino (2002).

A LDB 9394/1996 atribuiu à União a responsabilidade de “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior em colaboração com os sistemas de ensino”. Ou seja, esse regime de colaboração, com maior participação dos estados e municípios, foi a mola propulsora para o fortalecimento da institucionalização de um sistema de avaliação brasileiro.

O SAEB consiste em um levantamento educacional, realizado bianualmente, com aplicação de avaliação nas turmas finais de cada etapa de ensino. O SAEB é composto por questionários socioeconômicos, além das avaliações de rendimento escolar, que ao longo dos anos tiveram como foco Língua Portuguesa (interpretação) e Matemática (resolução de problemas); já tivemos ciclos que incluíram outros componentes curriculares, mas foram novamente excluídos. Os ciclos foram aprimorados no período de 1995 a 2003 e, no ano de 2005, o SAEB sofreu uma bifurcação e passou a ser composto por dois instrumentos: Avaliação do Rendimento Escolar - ANRESC e Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB. A segunda continua a ser composta pelos questionários socioeconômicos que os alunos e profissionais da educação respondem no dia da aplicação da ANRESC, conhecida como Prova Brasil. É aplicada para as turmas do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental, para o 3º ano do Ensino Médio e para o 4º ano do Ensino Profissionalizante (magistério).

Com a Prova Brasil os resultados passam a ser ofertados não apenas por entes federados, estados e municípios, mas por unidade escolar, o que significou grande

avanço, ou seja, a possibilidade de olhar para a realidade local. Sua amplitude permitiu obter dados para compor um perfil das unidades escolares nas séries avaliadas. Os dados são publicizados pelo INEP/SAEB. As escolas da esfera estadual e municipal passam a ter as médias de proficiência por unidade escolar e este tornou-se um novo instrumento potencial para a gestão. Os resultados podem ser utilizados pela rede na tentativa de minimizar os problemas que dizem respeito à aprendizagem.

Na segunda edição da Prova Brasil o governo lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB, no ano de 2007, junto com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE; este “colocou à disposição dos estados, municípios e do Distrito Federal instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade de ensino, sobretudo da educação básica pública” (BRASIL, 2009). Um ponto relevante quanto ao PDE deve-se ao fato de associar a permanência na escola à qualidade do ensino, para isso institui-se o IDEB.

O IDEB é calculado com base no resultado da Prova Brasil e no fluxo escolar (quanto maior o valor, maior a aprovação). Como no exemplo abaixo:

Figura 2: Forma de Cálculo do IDEB



Fonte: QEdu.org.br¹

O IDEB inaugurou a terceira geração da avaliação em larga escala, podemos assim denominar. Com ele a publicação dos resultados passa a ser publicada por escola, por município, por estado; permitindo a comparação, é uma competição desenfreada entre as próprias redes de ensino, lógica que vai adentrando à escola por meio das políticas meritocráticas como o pagamento de abono salarial para as instituições que obtiverem as metas estabelecidas pelas secretarias, sejam elas municipais ou estaduais.

¹ Disponível em: <<https://novo.qedu.org.br/>> Acesso em: set. 2021.

Entretanto, há influências das políticas desenvolvidas de âmbito estadual e municipal, além da gestão da escola, que incidem sobre os resultados, não sendo possível separá-las ou aferi-las. Um dos grandes problemas está na distância entre a avaliação e a realidade escolar. Se considerarmos as características das redes de ensino no que se refere ao tamanho da rede de ensino, número de habitantes, taxa de analfabetismo, questões de infraestrutura, condições reais para o trabalho docente, entre outras, comprova-se que naturalmente se compara o que é incomparável.

Dentre os problemas principais da avaliação da educação no contexto brasileiro, Heyneman (2011) cita três: 1) afirma que os sistemas de avaliação são pouco utilizados em nível de escolar, já que há grande dificuldade de acesso aos resultados pelos profissionais da escola; 2) ausência de debate dos resultados, gerando grande polêmica com a sociedade que recebe os resultados das avaliações em larga escala sem compreendê-los, criando outros problemas para a instituição escolar; 3) está relacionado ao desenho e à execução das provas, ou seja, são elaboradas por administradores para que possam ser utilizadas para prestação de contas. A estes, acrescentamos: 4) a dificuldade em acessar as avaliações individuais dos alunos, a fim de realizar um trabalho diagnóstico real, no âmbito da escola e do ponto de vista da aprendizagem; 5) as condições materiais para que o trabalho docente aconteça, a começar pela formação de grupos de estudos sobre a temática e problemas enfrentados pela escola; envolver a comunidade escolar em um debate a fim de compreender o que estes dados significam e como ali repercutem; 6) o professor desenvolver a "professoralidade", tomando emprestado o termo de Maria Isabel Cunha (2018, p. 8), ou seja, "[...] diz respeito à profissão em ação; pressupõe a identidade e mobiliza saberes próprios da profissão", dessa forma, ser sujeito que promova a transformação. É no microespaço, na escola, na sala de aula, que devem insurgir movimentos que possam resistir a essa política, insurgir em um trabalho coletivo que possa repercutir em mudanças significativas para nossos alunos. Na próxima seção propomos uma reflexão sobre a relação entre as avaliações em larga escala e o currículo e, em especial, a BNCC.

Para ter acesso aos dados referente ao Censo Escolar, Proficiência da Prova Brasil, IDEB, e outras informações presentes nos questionários socioeconomicos do SAEB, consulte o site: www.QEdu.org.br

Os resultados do IDEB, metas e progressões podem ser consultados no site do INEP². Os dados podem ser pesquisados por escola, município, estado ou região.



		IDEB Observado								Metas							
		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental																	
Total		3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	5,9	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Dependência Administrativa																	
Estadual		3,9	4,3	4,6	5,1	5,4	5,8	6,0	6,1	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9	6,1
Municipal		3,4	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,6	5,7	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7
Privada		5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	7,1	7,1	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,2	7,4	7,5
Pública		3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5	5,7	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8
Anos Finais do Ensino Fundamental																	

Embora muitos dados sejam publicados pelo portal do INEP, ainda há grande dificuldade de acesso dos dados específicos dos alunos, turmas e proficiência que podem ser utilizados pela escola a fim de obter um diagnóstico real da escola, já que são muitas as informações fornecidas pelo SAEB. As informações mais específicas são acessadas por meio de senha, que é recebida pelo diretor, que por vezes não realiza análise dos alunos, se detém apenas nos resultados publicados.

Avaliação em Larga Escala e a BNCC

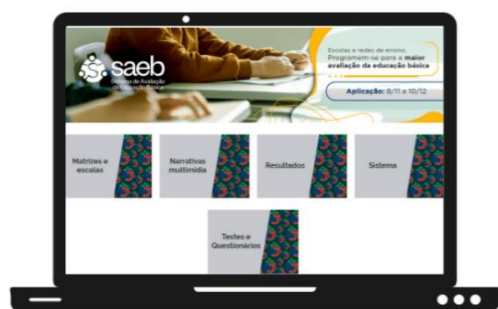
Tratar da relação entre as avaliações em larga escala e o currículo com foco na BNCC faz-se necessário retomar como estas tornaram-se uma forma de gerenciar e monitorar não apenas os resultados do rendimento dos alunos, mas o planejamento docente, o conteúdo a ser trabalhado, as ações da gestão escolar e das redes de ensino, sejam elas municipais ou estaduais, incorporando à educação os princípios mercadológicos da eficiência e eficácia.

As avaliações em larga escala no período de 1995 a 2001, a longo prazo, foram aprimoradas; além disso, inovações ocorreram e dentre elas destaca-se a incorporação da Teoria de Resposta ao Item - TRI que demandou a formulação das matrizes de referência a partir das noções de competências e habilidades. Essas possibilitaram definir um padrão para o conteúdo a ser cobrado pelas avaliações, ainda aplicadas em caráter amostral.

As cobranças para com as redes de ensino e instituições escolares por melhores resultados se intensificou ao longo dos anos. Parte do discurso dos baixos resultados nas avaliações se dava pela falta de uma matriz de referência, ou seja, as provas eram aplicadas em instituições de diferentes estados e municípios e a diversidade curricular presente nas diferentes regiões do país tornou-se algo negativo já que era necessário ter uma matriz de referência, ou um padrão curricular, para que a avaliação fosse aplicada com equidade no país.

² Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Logo, os currículos passam a subordinarem-se às avaliações. Esse processo inicia com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e o Plano Nacional de Educação – PNE (2011); estes aumentaram ainda mais o controle da educação nacional por parte do governo central. Introduz-se uma nova lógica para operar o sistema público, movimento que ocorreu em grande parte dos países da América Latina (AFONSO, 2000; RAVELA *et al.*, 2000; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).



As matrizes de referência, além dos questionários e provas anteriores, podem ser consultadas pelo site do SAEB-Inep. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

A padronização de uma matriz de referência colocou todas as instituições no mesmo “patamar”, do ponto de vista do conteúdo cobrado na avaliação, logo, estados e municípios passam a desenvolver e implementar modelos próprios de avaliação em larga escala, a fim de “melhorar” seus resultados nas avaliações em nível federal. Rapidamente são implementadas políticas meritocráticas como, por exemplo, o abono salarial para que os objetivos sejam atingidos, além de comparação entre as redes de ensino, e mesmo entre escolas da mesma rede, a fim de

criar um espírito competitivo no sistema educacional. A performatividade da gestão escolar e do trabalho docente foi incutida na escola por meio de cobranças e soluções para os problemas de ordem social, econômica e estrutural vivenciados no âmbito da instituição escolar que ficaram a cargo dos que lá estão. Desse modo, cobram-se resultados sem a contrapartida de políticas de melhor qualificação docente, financiamento suficiente para a educação, coerentes e articulados, destinados à infraestrutura, apoio pedagógico, materiais que possam melhorar tanto as condições materiais do trabalho docente quanto as condições de aprendizagem do aluno.

As pesquisas de Werle (2010); Gatti (2021); Soligo (2013); Welter (2016); e Pasini (2020) apontam a ineficiência das avaliações em larga escala em aferir a qualidade do sistema educacional. Apresentam aspectos quanto às implicações das avaliações no currículo escolar, tendo em vista que alguns locais passam a desenvolver ações pedagógicas apenas com foco no aumento da nota do IDEB, reduzindo a prática pedagógica ao trabalho massivo com os descritores da Prova Brasil, bem como a oferta de formação de professores específicos para essa finalidade, além de aplicar avaliações periódicas a fim de monitorar o desempenho dos alunos, mascarando, assim, os reais resultados das avaliações e as desigualdades presentes nas diferentes regiões do país. Se inicialmente as avaliações em larga escala eram “[...] apresentadas apenas como diagnósticas, elas passaram a ser tomadas como a grande política de currículo

educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social” (GATTI, 2012, p. 32). Desse modo, é fundamental refletir no âmbito da escola quais ações pedagógicas podem ser realizadas a fim de que os dados possam ser utilizados para um real diagnóstico da escola e utilizados como a finalidade de olhar para a própria rede, além de lutar contra a prática meritocrática e de responsabilização docente dos resultados insatisfatórios e satisfatórios nas avaliações em larga escala. Werle (2011, p. 769), em estudo realizado sobre os sistemas avaliativos, com foco nas avaliações externas e desempenho escolar, revela que as avaliações passaram de “[...] um nível de diagnóstico, para os significados pautados pelo pragmatismo e operacionalização”. Não há que se permitir que as avaliações em larga escala sejam norteadoras da prática pedagógica, obscurecendo, assim, a finalidade da educação.

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular, em 2018, as matrizes de referência da Prova Brasil foram atualizadas em 2019 e condicionadas ao conteúdo da BNCC. A criação da BNCC “[...] se justifica pela necessidade de ajustar ainda mais o currículo escolar aos indicadores cobrados nas avaliações em larga escala como o PISA e a Prova Brasil” (ZANOTTO, SANDRI, 2018, p. 136).

O Saeb não se subdivide mais em Aneb e Anresc e passa a ser apenas SAEB. Se antes a queixa era de que as turmas com menos de 20 alunos não eram avaliadas, a questão foi resolvida, pois as turmas com no mínimo 10 alunos matriculados passaram a fazer parte do ciclo de avaliação. O SAEB, em 2019, contemplou as turmas de educação infantil (caráter amostral, projeto piloto) e as instituições de educação infantil responderam aos questionários do Sistema. Já o 2º ano do ensino fundamental teve uma amostra, tanto de instituições públicas quanto privadas, avaliada em Língua Portuguesa e Matemática. No 5º e 9º anos do ensino fundamental as escolas públicas foram avaliadas de forma censitária e para o 9º ano foram incluídas as provas de ciências da natureza e ciências humanas; as escolas privadas foram avaliadas de forma amostral. O Ensino Médio manteve a matriz de referência, já que a BNCC do Ensino Médio está em processo de implementação.

Um fato relevante com a implementação da BNCC é que está além de tornar-se a nova matriz de referência da Prova Brasil/SAEB e passa a ter não apenas um caráter de orientação para elaboração dos currículos, mas, com a Resolução CNE/CP 2, de dezembro de 2017, passa a ser obrigatória sua implementação, ou seja, obriga as instituições de ensino a elaborarem suas propostas curriculares, obrigatoriamente, incorporando o conteúdo proposto pela BNCC. Desse modo, torna-se mais eficiente o controle do Estado sobre o sistema educacional. O problema está em não se levantar e debater, no contexto escolar, qual a verdadeira relevância das avaliações e suas

contribuições pedagógicas. Faz-se necessário ir além de parte da prova; analisar erros e acertos que podem fornecer caminhos cognitivos que contribuam para a reflexão e planejamento da ação docente.

Os mecanismos de regulação do currículo, materializados na BNCC, ampliam as possibilidades de comparações e cobranças às redes de ensino e instituições escolares por meio dos resultados das avaliações em larga escala, desenvolvendo mecanismos regulatórios e midiáticos para publicação e divulgação do rendimento escolar como sinônimo de qualidade da educação, contribuindo, por vezes, para a precarização da escola pública. Já os dados nem sempre são contextualizados e a comunidade escolar pode não compreender as implicações políticas, sociais e pedagógicas originárias da realidade social em que estão envolvidos.

A implementação da BNCC implicou na legalização da regulação do currículo em direção às necessidades e exigências das políticas de avaliação da educação brasileira, na medida que explicitou os ideais de um currículo mínimo para a educação básica que pudesse ser aferido por testes padronizados. O problema não está na garantia de aprendizagens mínimas desejadas para todos, mas, sim, no fato de reduzir o currículo ao que é ou pode ser aferido pelas avaliações em larga escala.

Nestes termos, a BNCC é resultante e representa a continuidade das políticas neoliberais para a educação brasileira iniciadas na década de 1990, mantendo e reforçando os ideais meritocráticos de responsabilização e gerencialistas.

Conclusão

As políticas de avaliação em larga escala se tornaram políticas permanentes e a cada ciclo passam a ser mais sofisticadas; os princípios do gerencialismo, regulação do currículo, da aprendizagem e da ação docente condicionam-se por estas políticas. Desse modo, ressaltamos que o currículo deve direcionar e articular uma perspectiva de avaliação e não a revés.

A fragmentação do currículo e a definição de um modelo de competências intensifica a divisão técnica dos profissionais da educação que passam a ser responsáveis pela execução de tarefas e resolução de problemas imediatistas no contexto escolar. A falta de condições dignas para realização do trabalho docente, com planos de carreira, hora para planejamento e reflexão sobre a prática pedagógica, para o desenvolvimento da “professoralidade”, tornam-se quase uma tarefa impossível.

Ter a BNCC como matriz da Prova Brasil favorece a padronização de um currículo que contribui para a mensuração de informações nas avaliações em larga escala,

entretanto, não avançamos na implementação de um currículo com foco na formação humana que atenda às necessidades de aprendizagem e esteja adequado às diferentes realidades presentes no sistema educacional.

A consolidação das políticas de avaliação, atreladas ao currículo escolar, indicam controle do acesso ao conhecimento científico. A função social da educação e da escola, na perspectiva neoliberal, vem cumprindo sua agenda capitalista no atual contexto, respondendo efetivamente aos processos de regulação e controle do social. E a BNCC corrobora para a padronização do sistema educacional, tão almejado pelo modelo neoliberalista, visto que atingir as metas pré-estabelecidas e obter os resultados aspirados faz atingir certo ranqueamento educacional que contribui para o desenvolvimento de um disciplinamento socioemocional e econômico da manutenção das condições ideológicas da ordem social vigente (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020).

Para nós, professores, é preciso voltar-se mais ao estudo e à discussão das avaliações em larga escala, quer quanto ao que diz respeito às políticas educacionais, quer quanto às ações educacionais, aspectos teóricos e práticos, à luz de uma perspectiva pedagógica. É necessário insurgir no contexto da prática, ou seja, ser agente de transformação, interpretar e reinterpretar a política a fim de promover mudanças significativas no microespaço para que possamos chegar ao macro. Acreditamos que o movimento deve ser de dentro para fora, ou seja, iniciar na escola, local onde todas as políticas repercutem positiva ou negativamente.

Referências

- AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- AZEVEDO, J. M. L. de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor da educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C. AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 17-42.
- BONAMINO, A. C. **Tempos de Avaliação Educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm> Acesso em: set. 2021.
- BRASIL. **Relatório do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 1967. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/125466/Relatorio-Plano-nacional-de-educacao-1967.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: set. 2021.

BRASIL. Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. **I Plano Nacional de Desenvolvimento - PND (1972/1974)**. Brasília, MEC, dez. 1971. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/medici/i-pnd-72_74>. Acesso em: set. 2021.

BRASIL. **II Plano Nacional de Desenvolvimento - PND (1975-1979)**. Brasília, MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/anexo/ANL6151-74.PDF>. Acesso: set. 2021.

BRASIL. **III Plano Nacional de Desenvolvimento - PND (1980-1985)**. Brasília, MEC, 1980. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.economia.gov.br>>. Acesso em: set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**. Brasília, 2011.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018.

FREITAS, D. N. de. **A avaliação da Educação Básica no Brasil**: Dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GATTI, B. A. O rendimento escolar em distintos setores da sociedade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 7, p. 95-112, jan./jun. 1993.

GATTI, B. A. Políticas de Avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, n. 33, p. 29-37, jan./jul.2012.

GATTI, B. A. **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias (formação de professores). Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2021.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 1-48, dez. 1971.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, p. 75-79, dez. 1976.

GONÇALVES, A. M. GUERRA, D. DEITOS, R. A. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 891-908, ago. 2020.

HEYNEMAN, S. Avaliação de Qualidade da Educação: Lições para o Brasil. In.: MELLO E SOUZA, A. de (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-62.

KLEIN, R. RIBEIRO, S. C. O Censo Escolar e o modelo de fluxo: o problema da repetência. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, n. 197, 2020.

OLIVEIRA, D. **Gestão Democrática da Educação**. São Paulo: Vozes, 2000.

PASINI, J. F. S. **Políticas de Avaliação em larga escala**: Análise do contexto da prática em municípios de pequeno porte. Curitiba: Appris, 2020.

RAVELA, P. *et al.* **Hacia donde y como avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina**. Umbral, 2000.

SOLIGO, V. **Qualidade da educação**: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2013.

SOUSA, S. M. Z. L. **A avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

TEIXEIRA, A. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 17, n. 46, p. 69-79, 1952.

WELTER, C. B. **Os invisíveis da Prova Brasil**: uma análise da avaliação em larga escala considerando a posição (ou a visibilidade) dos alunos. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2016.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

ZANOTTO, M.; SANDRI, S. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018.

Qual currículo? Qual escola? Qual educação?

Notas sobre a BNCC

Eduardo Donizeti Girotto*

Nos últimos anos o cenário da política educacional brasileira vem sendo marcado por constantes mudanças, embates e tensões. Com maior intensidade a partir de 2016, tais discussões têm colocado em xeque alguns importantes avanços conquistados pelos movimentos sociais e sindicais em defesa da escola pública, como a liberdade de pensamento dos docentes, ameaçada por ações propostas por grupos como o Escola Sem Partido.

Uma destas discussões diz respeito à necessidade da constituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando objetivos, conteúdos e princípios a serem desenvolvidos em todas as unidades escolares do país. Segundo os defensores da necessidade de uma base, a definição destes objetivos comuns garantiria o direito à educação de qualidade em todo o país, uma vez que os estudantes, não importa onde estivessem, teriam os mesmos direitos de aprendizagem, termo utilizado na BNCC. Esta ideia fica evidente em uma das peças de propaganda da BNCC. Nela, dois estudantes acordam em diferentes regiões do país, tomam café, preparam-se para ir à escola e, lá chegando, se deparam com aulas com conteúdos idênticos (no caso, o tema é cidadania). Assim, reafirma-se pela propaganda a concepção que, apesar das condições diversas de vida, os estudantes das diferentes partes do país se apropriarão dos conteúdos definidos na BNCC.

SERIA A BNCC A SOLUÇÃO PARA OS PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL?

A narrativa apresentada no comercial assusta pela forma como simplifica uma das questões centrais da educação brasileira, qual seja, a garantia da educação de qualidade para todos e todas. Esta simplificação não é um erro de elaboração e de implementação desta política, mas um dos seus fundamentos. Trata-se da forma como as políticas

* Professor Doutor do Departamento de Geografia da FFLCH/USP. Coordenador do LEMADI-DG/USP.
E-mail: egirotto@usp.br

educacionais, sob a perspectiva neoliberal, são pensadas e desenvolvidas, não reconhecendo a complexidade da escola e dos seus sujeitos no Brasil.

Este fundamento da política educacional neoliberal vem sendo criticado por diversos autores e autoras há algum tempo. Gostaríamos de destacar a crítica feita por José Mário Pires Azanha que cunhou o conceito de **abstracionismo pedagógico** para se referir a tais políticas. Segundo o autor, elas têm como característica comum a ideia de que a escola pode ser concebida como uma instituição indiferenciada, igual em suas formas e conteúdos, independente do contexto em que estão inseridas. Nesta concepção a escola surge muito mais como palco onde as coisas acontecem do que como meio, condição e produto destas relações. Nesta escola indiferenciada cabem exercícios de abstração pedagógica, indiferentes aos sujeitos e suas dinâmicas. Exemplos destes exercícios são as avaliações padronizadas, em formato de testes de múltipla escolha, aplicadas aos estudantes em todo o país e que são os principais elementos na definição dos indicadores que dizem medir a qualidade educacional. Da mesma forma, podemos citar as apostilas e materiais didáticos padronizados com o rol de conteúdos e exercícios a serem desenvolvidos com os estudantes em quaisquer contextos, em uma linha de produção educativa.

Figura 1: Apostilas distribuídas aos alunos e professores na rede estadual de educação de São Paulo. Para alguns autores, como Michael Apple (1990), tratam-se de materiais à prova de professor, que reproduzem uma lógica de padronização do ensino e aprendizagem que independe do contexto dos sujeitos da educação.



Fonte: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais (2021)¹.

¹ Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Figura 2: apostilas rasgadas ao final do ano letivo em uma escola pública estadual na região leste da cidade de São Paulo. Apesar de serem à prova de professores, como querem seus idealizadores, os alunos têm encontrado novos usos para as apostilas. O que eles querem nos dizer?



Fonte: Girotto (2018).

Estes dois exemplos mostram o sentido da política educacional sob a perspectiva neoliberal. Em ambos a escola é simplificada como palco da política educacional e, com isso, pouco se reconhece de seus sujeitos. Neste sentido, é possível interpretar a BNCC como uma nova etapa do abstracionismo pedagógico, agora em escala nacional.

É importante ressaltar que este não reconhecimento da escola e dos seus sujeitos como fundamento da BNCC pode ser verificado, também, no processo de elaboração deste documento. Desde 2015 o documento teve três versões, sendo a versão definitiva aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 2017. No entanto, apesar destes dois anos, poucos foram os momentos em que processos densos de discussão e diálogo

democráticos ocorreram com o intuito de discutir os princípios, lógicas e a própria necessidade de uma BNCC. De maneira geral, a construção do documento se deu pelo intermédio de um conjunto restrito de especialistas competentes, convidados pelo MEC, que propuseram os documentos a partir de diferentes áreas do conhecimento. Após isso, o documento foi disponibilizado de forma eletrônica, para consulta pública, sem que houvesse espaço de diálogo e construção coletiva. Não houve, por parte dos redatores de nenhuma das versões, devolutiva sobre os resultados das consultas públicas e a incorporação ou não das sugestões ao documento oficial. Ao invés disso, o que houve foi uma grande propaganda, realizada pelo MEC, para enaltecer as mais de 12 milhões de contribuições feitas de maneira online nas consultas. Como aponta o trabalho de Fernando Cássio e Ronaldo Spinelli Jr (2017), tal montante se refere ao número de cliques na plataforma e não ao total de participantes.

O cúmulo da não participação se deu na encenação montada nas audiências públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação em cada uma das 5 regiões administrativas do Brasil, nas quais cada pessoa, grupo ou instituição tinha apenas 3 minutos para “discutir” o documento (Figura 2). Todos estes processos demonstram que, desde o princípio, nunca houve por parte dos propositores da BNCC a real disposição política para o diálogo na construção do documento curricular.

Figura 3: Protesto de representantes de movimentos sociais e sindicais durante audiência pública na BNCC na região norte do Brasil. Marcadas pela falta de diálogo, as audiências públicas da BNCC foram alvo de protesto em todo o país, indicando o caráter autoritário que está na sua origem.



Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2018)².

Portanto, até aqui vimos como a BNCC pode ser compreendida como parte de um conjunto de políticas educacionais sob a perspectiva neoliberal que tem sido posta em prática no Brasil nas últimas décadas e que parte do pressuposto da educação e da escola como fenômenos simples, que podem ser geridos a partir de uma lógica tecnocrática. A expressão desta lógica está na redução da ideia da qualidade educacional aos indicadores quantitativos, que passam a ser os objetivos a serem alcançados a qualquer custo. Diante disso, cabe-nos perguntar:

² Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/nota-sobre-audiencia-publica-da-bncc-em-belem>>. Acesso em: 11 out. 2021.

A QUEM INTERESSA ESTA LÓGICA? QUAIS SÃO, EFETIVAMENTE, OS SUJEITOS DA BNCC E SEUS INTERESSES, EM ESPECIAL, SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL?

É possível perceber que nas últimas décadas ampliou-se a incidência de grupos empresariais sobre a educação pública no Brasil. Trata-se de Organizações Sociais/ONGS financiadas por grupos empresariais, predominantemente do setor financeiro. Neste cenário, nomes como Fundação Leman, Instituto Airton Senna, Itaú Unibanco, Fundação Roberto Marinho, entre outros, são cada vez mais comuns quando se trata do debate sobre política educacional. É possível afirmar que tais grupos participam de um movimento de ampliação do interesse privado sobre a educação pública no Brasil, iniciado ainda durante os governos militares (1964-1985) e que tem ganhado força nas duas últimas décadas.

Tais grupos, em articulação com organismos internacionais (Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e com instituições nacionais (UNDIME), têm produzido um conjunto de documentos que visam constituir novas compreensões sobre a problemática educacional no Brasil. Uma das principais defesas de tais grupos consiste na necessidade de constituição de novos modelos de gestão para a educação no Brasil, tendo como pressuposto aqueles realizados pela iniciativa privada, pautada em metas, resultados e responsabilização. Com isso, os grupos defendem que dispositivos de gestão produzidos pela iniciativa privada sejam cada vez mais inseridos nas políticas educacionais, com incidência sobre as unidades escolares e seus sujeitos.

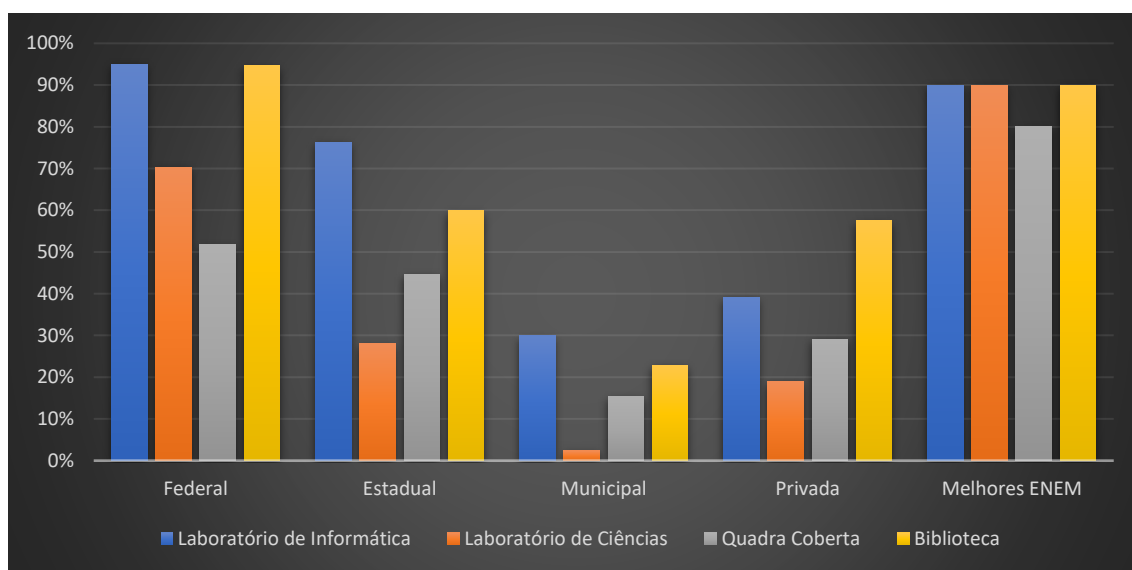
Se olharmos as diferentes políticas educacionais desenvolvidas em diferentes estados e municípios nas últimas décadas encontraremos alguns destes dispositivos, sendo o mais difundido o pagamento de bônus aos docentes atrelado ao cumprimento de metas ou resultados diretamente vinculados ao desempenho dos estudantes nas avaliações padronizadas. Tais dispositivos têm contribuído para ampliar a precarização do trabalho docente, com destaque para o rebaixamento salarial, bem como na indução de processos de estreitamento curricular nos quais apenas os conteúdos cobrados nas avaliações padronizadas são trabalhados e discutidos na escola.

Cabe ressaltar que este avanço das lógicas empresariais sobre a escola tem como objetivo construir as condições jurídico-políticas para o desenvolvimento de parcerias público-privadas que permitam a este conjunto de agentes hegemônicos o acesso aos recursos públicos em educação, seja por meio da venda de modelos de gestão ou de

assessoria para a formação de professores. Neste contexto, a criação de um currículo padronizado, que toma como única a escola no Brasil, desempenha papel fundamental para que as soluções simples para problemas complexos possam ser vendidas.

Assim, é possível perceber que a aprovação da BNCC, seus princípios e fundamentos participam de um movimento mais amplo que visa ampliar os interesses empresariais sobre a educação pública no Brasil. Tal processo pode resultar, em nossa perspectiva, na ampliação das desigualdades (raciais, sociais, de gênero, territoriais) que marcam a história da educação no país (Gráfico 1).

Gráfico 1: Infraestrutura escolar por dependência no Brasil em 2017. Pelos dados é possível perceber que as desigualdades de condições de escolarização é uma das questões centrais que impactam negativamente o direito à educação no Brasil. Mesmo diante deste quadro evidente de desigualdades não há problematização deste tema na BNCC.



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados do Censo Escolar/INEP (2018).

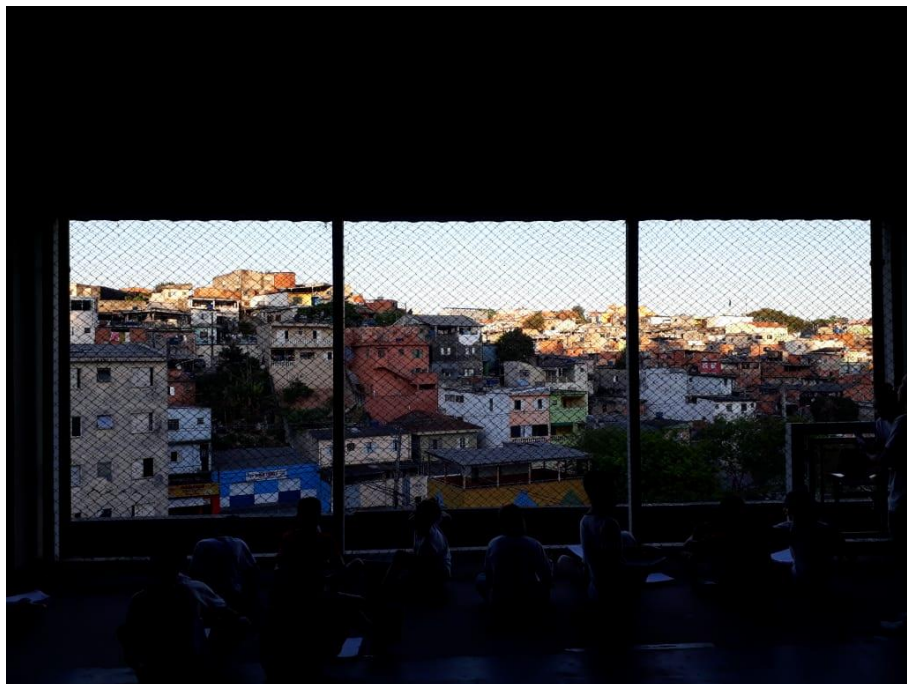
E A ESCOLA E SEUS SUJEITOS DIANTE DO ATUAL CONTEXTO HEGEMONIZADO PELA BNCC?

No entanto, é preciso deixar claro: apesar de avançar de maneira hegemônica em diferentes territórios do país, a BNCC não totaliza as ações desenvolvidas nas escolas. Ao contrário, o que temos visto é um amplo conjunto de experiências, produzidas em

diferentes contextos, que têm, ao mesmo tempo, denunciado a hipocrisia da política oficial e anunciado novos processos educativos que reconhecem os territórios escolares e seus sujeitos.

É interessante notar a centralidade que o conceito de território possui nestas experiências escolares. No âmbito da geografia o território está diretamente relacionado ao entendimento da dimensão espacial das relações de poder, o que pressupõe compreender que é, também, espacialmente que o poder se realiza e, ao se realizar, produz outras relações espaciais. Neste sentido, o espaço não pode ser entendido como o palco em que as relações de poder ocorrem, mas como o próprio resultado destas relações. Pensar a escola em termos de território significa reconhecê-la enquanto espaço produzido pelas relações de poder e pelo qual outras lógicas de poder podem emergir. Se na perspectiva da BNCC a escola é o espaço em que se instauram lógicas produzidas por agentes em escalas distantes, para o sujeito da educação as escolas se configuram como territórios onde estas lógicas podem ser subvertidas, reinventadas e superadas.

Figura 4: Vista do pátio da EMEF Sócrates Brasileiro, na zona sul da cidade de São Paulo. Pensar a escola como território é também concebê-la como lugar a partir do qual lemos o mundo e nos localizamos, produzindo sentidos de pertencimento e de tensionamento com os múltiplos territórios do qual fazemos parte.



Fonte: PIBID Geografia USP (2019).

Pensar a escola a partir do território, condição, meio e produto social, pressupõe compreender os sujeitos desta produção. E isto nos parece central nos processos de elaboração curricular. Currículos “sem sujeitos”, como a BNCC, contribuíram historicamente no processo de invisibilização de narrativas, de conhecimentos, de práticas de diferentes grupos sociais em todo o país. Isso porque não existem currículos sem sujeitos. Quando a BNCC se nega a discutir a complexidade da escola, seus territórios e sujeitos é porque, a priori, já definiu quais são os sujeitos do currículo. E isso contribuiu para que se reproduza uma lógica de apagamento que, no limite, está na base das políticas de morte que marcam o neoliberalismo contemporâneo.

É contra estas lógicas cotidianas de apagamento que as escolas têm produzido outras experiências curriculares, reconhecendo-se como territórios de disputas sobre os dispositivos de visibilidades e invisibilidades, construindo outras identidades, narrativas e processos. Para isso, assumem a centralidade que o Projeto Político-Pedagógico tem como mediador na construção do diálogo entre os diferentes sujeitos da educação e os territórios escolares. Para além de um documento burocrático, o PPP expressa as intencionalidades do processo educativo em um determinado contexto, definindo princípios, pressupostos, práticas e processos. Tal documento cumpre função estratégica no posicionamento daquela unidade escolar em relação a temas e questões centrais no processo educativo: qual a concepção de educação, sociedade, conhecimento, escola, currículo, avaliação, ser humano que fundamentam as nossas práticas? Como tais concepções se desdobram em procedimentos didático-pedagógicos? Quais os valores éticos-políticos-estéticos que medeiam o processo educativo?

Essas e outras questões mobilizam o PPP e a comunidade em torno dela, obrigando-os a se revisitarem constantemente. Desse modo, é possível pensar o PPP como este documento que pulsa o sentido da escola, que a territorializa, localizando-a como parte da disputa constante pela produção de um território educativo. As diferentes unidades escolares que têm assumido esta tarefa de problematizar a BNCC, revelando suas intencionalidades ocultas e seus limites enquanto um projeto educacional emancipador, têm reafirmado o direito de produzirem outras lógicas curriculares a partir de seus PPPs. E, com isso, reivindicam não apenas o direito de rever conteúdos, objetivos, competências e habilidades, mas de repensar a escola em sua totalidade.

Assim, outras formas de organização escolar surgem, com quebras de paredes, físicas e conceituais, com outras lógicas de diálogo entre disciplinas e áreas do conhecimento, com a articulação entre saberes. Isso não significa dizer que tais

unidades desistem de garantir que os seus estudantes se apropriem dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente nos diferentes campos disciplinares. Ao contrário, reafirmam o direito delas a tais conhecimentos, ponto central no processo de democratização real da sociedade contemporânea. Mas isso se dá sem que o acesso a outras formas de conhecimentos, saberes e sabedorias também ocorram, produzindo aquilo que autores como Boaventura de Souza Santos (2000) denominou de “Ecologia de Saberes”. Diante da monocultura proposta pela BNCC as escolas têm buscado propiciar aos estudantes o contato com a pluralidade de conhecimentos que possa, no limite, reafirmar a pluralidade da experiência humana.

Esta democratização dos saberes e conhecimentos reivindicados pelas unidades escolares e seus sujeitos têm como processo central a própria democratização da gestão da escola. Como discutimos anteriormente, tem ganhado força modelos de gestão da escola pública advindos da iniciativa privada, com foco na competição, no cumprimento de metas e resultados e na responsabilização dos sujeitos da educação, em especial os docentes. Tal lógica tem contribuído para tornar as escolas ambientes de angústia e de adoecimento mental, vide o elevado número de afastamento de professores que se repete anualmente. Na contramão deste processo tem se construído experiências de radicalização democrática das unidades escolares, com a formação de conselhos deliberativos e o incentivo à participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões nos mais diferentes temas. Neste processo, os sujeitos têm a possibilidade de construir a democracia não como um discurso, mas como prática significativa, o que os leva, inclusive, a colocar em questão o próprio conceito de democracia que sustenta a narrativa do capitalismo neoliberal. A possibilidade da experiência democrática na escola e sua impossibilidade fora dela produz um importante tensionamento que tem um caráter pedagógico, indicando a necessidade de construir, efetivamente, a democracia na sociedade contemporânea.

Figura 5: Escola ocupada em São Paulo em oposição ao movimento de reorganização escolar proposto pelo governo do estado. Apropriando-se da escola como território, os estudantes produziram outras lógicas de gestão e produção do conhecimento, radicalizando a experiência democrática a partir da escola.



Fonte: Folha de São Paulo, 30 de abril de 2016³.

Assim, as escolas e seus sujeitos têm constituído diferentes experiências curriculares, tendo como ponto de partida o reconhecimento da intrínseca relação à vida, aos sujeitos, aos territórios e aos conhecimentos, levando em consideração a necessidade de que a apropriação destes últimos pressupõe constante problematização das lógicas dominantes de escola, educação, currículo e sociedade. Cabe ressaltar que não se trata aqui de romantizar as unidades escolares e seus sujeitos, tomando-as como homogêneas e isentas de conflitos. Ao contrário, reconhecer as escolas em sua complexidade, nas contradições que as formam, é condição precípua aos debates curriculares que visam à constituição de processos educacionais emancipatórios, entendidos aqui como aqueles que possibilitam o pleno desenvolvimento dos sujeitos e a construção de uma sociedade alicerçada na equidade e na justiça social e territorial. O que estamos a afirmar é que é fundamental resistirmos às lógicas curriculares que negam a complexidade socioespacial da escola e dos seus sujeitos, vendendo

³ Disponível em: <<https://m.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/04/1766577-estudantes-de-escola-ocupada-em-sp-querem-qg-nacional-de-protestos.shtml>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

dispositivos de controle e gestão que visam reduzir a educação ao meramente quantificável. Pensar outras lógicas de currículo pressupõe reafirmar a escola enquanto território da produção (de conhecimentos, sentidos, práticas, identidades), localizando cada unidade em um ponto de uma complexa rede de significação. É preciso evitar o risco de tomar as experiências escolares de maneira isolada, reforçando princípios neoliberais que se assentam no incentivo à competição entre as unidades escolares (quem não se lembra de propostas apresentadas em diferentes câmaras de vereadores e assembleias legislativas em todo o país e que defendiam a instalação de placas com o resultado do IDEB em cada uma das unidades escolares?). Pensar as escolas de forma isolada só interessa àqueles que visam enquadrar, em uma nova roupagem mercadológica, as experiências contra-hegemônicas que delas emergem. Por isso, as experiências de resistência e reinvenção da lógica curricular para além da prescrição neoliberal interessam enquanto movimento que ressignifica os sentidos da educação na totalidade social, estabelecendo escalas de articulação, de formação de redes e de apoio mútuo que visam construir pontos de ruptura com a lógica instituída.

Desse modo, dos trabalhos em cada sala de aula às redes nacionais e internacionais de escolas contra-hegemônicas, no campo e na cidade, continua a se reafirmar os territórios escolares como abertos, em constante disputa, em construção pelos seus sujeitos. Ao assim fazerem, criam, continuamente, os currículos como práticas, contextualizados e territorializados, denunciando e anunciando outras possibilidades de ser escola e fazer educação. Não é certo o que desse processo irá emergir. Mas não é a incompletude que funda a educação como prática da liberdade? Não é ela a utopia que nos move?

Referências

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: DF, 2017.
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

CÁSSIO, F.; SPINELLI JR, R. A Base Nacional Comum Curricular segundo a consulta pública e a consulta pública na Base Nacional Comum Curricular. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 11. **Anais...** 2017.

GIROTTTO, E. D. **Atlas da Rede Estadual de Educação de São Paulo**. Curitiba: CRV, 2018.

INEP. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2018.

Disputando narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular
Qual currículo? Qual escola? Qual educação? Notas sobre a BNCC

PIBID. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Relatório final do subprojeto Geografia**. São Paulo: FFLCH, 2019.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.

Chile, Brasil y el neoliberalismo educacional. Bases curriculares y elaboración de materiales didácticos para la educación en derechos humanos

Miguel Ahumada Cristi*

Presentación

En este material, primeramente, presentamos un discurso reflexivo y crítico sobre el neoliberalismo educacional chileno, su desarrollo, consecuencias y su impacto en el ámbito educacional. Luego, hacemos una comparación entre las propuestas pedagógicas del currículo chileno y el de Brasil, país que al parecer tiene entre sus modelos educacionales a Chile. Finalmente, como alternativa al modelo neoliberal, presentamos la posibilidad de utilizar las bases curriculares de ambos países en favor de una educación en derechos humanos, valores y ciudadanía que promueva los conocimientos y prácticas que favorecen la tomada de conciencia crítica y el desarrollo de una ciudadanía solidaria, diversa, democrática y participativa en los asuntos de Estado.

Síntesis del neoliberalismo educacional en Chile

Una crisis educativa se puede presentar de la misma forma de un país a otro, sobre todo cuando se comparten cuestiones político-económicas. Actualmente muchos estados de América Latina viven una crisis generalizada cuya causa es la implementación de un “sistema neoliberal de enseñanza”, a veces llamado de “reforma empresarial de la educación” o simplemente de “educación de mercado”. La crisis de la región comenzó con el laboratorio neoliberal impuesto en Chile, en los años 80, por la

* Licenciado en Educación y Pedagogía por la Universidad Arturo Prat del Estado de Chile, Especialista en Lenguaje y Comunicación; Magíster en Filosofía por la Universidad Jesuita Alberto Hurtado, Santiago de Chile; Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona, Cataluña. Ejerce como docente e investigador en las áreas “Educación” y “Letras y Lingüística” en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana – UNILA.

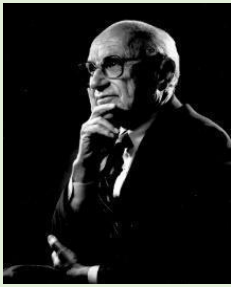
E-mail: miguel.cristi@unila.edu.br

Dictadura de Augusto Pinochet y que contó con el asesoramiento de los fundadores del libre mercado, Milton Friedman y Friedrich Hayek.

El neoliberalismo, cuya dimensión económica es el libre mercado, en términos globales se puede definir como un sistema basado en la relación oferta-demanda. En este sistema las influencias del Estado deben ser minimizadas, o sea, el Estado debe tener escasa posesión de capital y casi nula intervención en la economía. Para ello, se fomenta la privatización de la estructura económica: primaria (industrias o empresas de explotación de recursos naturales), secundaria (tecnología, manufactura y producción) y terciaria (sector financiero y comercial). En otras palabras, en este sistema el Estado se minimiza, es decir, interviene sólo donde la iniciativa privada no se interesa. Por ejemplo: en una región rural, donde viven unas 50 familias, un colegio privado no obtendrá las ganancias necesarias para mantenerse; por lo tanto, el Estado allí debe intervenir, crear una escuela y sostenerla.

Sin embargo, en este punto debemos tener ciertos cuidados sobre cómo entendemos la idea de ‘Estado mínimo’, pues en verdad tiene poco de ‘mínimo’. En el sistema neoliberal, el Estado opera como su protector y por lo tanto es decididamente activo. Funciona, principalmente, como el pilar de las políticas económicas, sociales y culturales que aseguran, precisamente, el dominio económico, social y cultural de las cúpulas empresariales. El Estado de este modo se constituye como el brazo derecho – y normalmente armado – de la maquinaria neoliberal. Yendo más lejos, se puede decir que en este paradigma el Estado mantiene las desigualdades y la marginalización generadas por el libre mercado, así como asegura los privilegios de quienes se favorecen con el sistema.

Cuadro 1: Breves informaciones sobre Milton Friedman

 M. Friedman¹	Milton Friedman (1912-2006) fue un intelectual y economista estadounidense y uno de los fundadores de la Escuela de Economía de Chicago. Como intelectual, fue un pragmatista liberal; como economista, un impulsor y defensor del libre mercado. Entendió la libertad como un fin en sí misma e independiente de otros valores; por lo tanto, inseparable de la libertad individual. La tarea del Estado sería, entonces, garantizar a la sociedad el ejercicio de tal libertad. Posición diferente de la idea de Estado como colectividad y sistema igualitario, propio de las corrientes socialistas. Fundó la teoría monetarista, la cual propone una economía de mercado cuya eficiencia se asegura solo si es independiente del Estado. De esta forma, el mercado haría crecer la economía y supuestamente mantendría baja la inflación.
En línea con sus ideales y modelo económico, Friedman concibió la educación como algo que debe preparar al sujeto casi exclusivamente para el mundo del trabajo. Esto, desde luego, no incluía la formación del ciudadano crítico, reflexivo y que entiende el mundo como un todo, pues veía esta idea como un peligro para la libertad individual. Junto a Friedrich Hayek, Friedman fue uno de los constructores del laboratorio neoliberal chileno. En efecto, participó constantemente como asesor y formó, en la Escuela de Economía de Chicago, a un grupo de economistas de la Universidad Católica de Chile – los <i>chicago boys</i> –, quienes más tarde supervisarían el desarrollo del libre mercado en este país. La implementación del neoliberalismo en Chile agudizó las desigualdades sociales y tuvo un altísimo costo humano.	

Fuente: acervo del autor.

El siguiente video explica brevemente el desarrollo del sistema neoliberal en Chile, sus puntos positivos (si así se le puede llamar), sus grietas, consecuencias para la sociedad y el descontento social manifestado en las protestas de octubre de 2019, acontecimiento llamado de “Octubre de Chile”.

¹ Imagen de M. Friedman. Disponible en:

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Portrait_of_Milton_Friedman.jpg>. Recuperado en: 14 abr. 2022.

Figura 1: “Protestas en Chile: las grietas del modelo económico chileno”



Fuente: BBC News Mundo (2019)².

ACTIVIDAD: Teniendo en cuenta las situaciones y ejemplos del video, en Brasil, ¿se han dado fenómenos similares? Si la respuesta es positiva, ¿cuáles y a qué se deben?

Para dominar todas las dimensiones que constituyen la sociedad, la reforma neoliberal chilena, además de controlar la política, economía y los medios de comunicación, debía detenerse en la escuela. Pero no sólo en la lógica del mercado educacional, también en el currículo, en las propuestas pedagógicas y en la didáctica. En otras palabras, para dominar la sociedad en todas sus esferas, o sea, para moldear a los ‘futuros ciudadanos competentes’, los escolares, el neoliberalismo se propuso alterar las bases curriculares, los objetivos de la educación y los métodos de enseñanza. En efecto, la reforma neoliberal de los sistemas escolares, en Chile, solo tendría éxito al controlar y reformar estas cinco esferas:

² Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=chiWVxreqhU>>. Recuperado en: 30 mar. 2022.

Cuadro 2: Esferas del neoliberalismo educacional en Chile

ESFERAS DEL NEOLIBERALISMO EDUCACIONAL EN CHILE	
La economía en educación	La escuela no se entendería a partir de principios de justicia, solidaridad y cooperativismo, sino como un bien de mercado, bajo las lógicas de oferta-demanda y competitividad. Se privatiza, progresivamente, la educación.
Los objetivos y sentidos	Las metas se pautan de acuerdo a las necesidades del mercado. El desarrollo de la ciudadanía, uno de los fines más importantes de la educación, se somete a los principios liberales del esfuerzo personal y de la meritocracia.
Los contenidos y disciplinas	Se controlan los contenidos y las disciplinas. Se reduce la carga horaria de materias que promueven la reflexión filosófica, el arte y la comprensión histórica. En muchos casos estas disciplinas se ofertan como optativas, en otros casos, sobre todo en colegios técnicos, ni se ofertan.
Enseñanza y aprendizaje	Se impone en las escuelas un modelo pedagógico basado en la adquisición de competencias especialmente de carácter técnico (saber hacer/producir). La producción de materiales didácticos se delega a la iniciativa privada.
La medición de la calidad	Se aplican pruebas estandarizadas bajo el criterio de adquisición de competencias de carácter más bien técnico (saber hacer/producir). Estas pruebas no consideran la cultura escolar ni distinguen las diferentes realidades socio-culturales y económicas que existen entre las escuelas.

Fuente: acervo del autor.

ACTIVIDAD: En Chile la reforma neoliberal abarcó, especialmente, las cinco esferas nombradas y brevemente descritas en el cuadro anterior.

- ¿ Las descripciones de estas esferas coinciden con la situación actual de Brasil o de otros países de América Latina y Caribe?
- Si hay coincidencias, ¿a qué se deben?
- Si en algunas esferas hay distinciones, ¿qué contrastes se pueden establecer?

Desarrollo del neoliberalismo educacional en Chile tras el Golpe de Estado

Para comprender mejor la imposición del neoliberalismo educacional chileno debemos ir a los hechos históricos que desatan el fenómeno: el Golpe Militar que derroca el Gobierno de la Unidad Popular, la UP, liderada por el Presidente Salvador Allende.

Tras el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, la Dictadura comandada por el General Pinochet tomó el control de los colegios y universidades, imponiendo una

fuerte maquinaria represiva: los militares nombraban o aprobaban la designación de los directores de escuela y de los rectores de las universidades públicas; asimismo, vigilaban el método, los contenidos y los valores. En el ámbito pedagógico-político, la escuela no se reconoce como elemento para la superación de la opresión y de la hegemonía de las élites, mucho menos como espacio para disminuir las diferencias sociales y la marginalización. Con el objeto de mantener intacto e inmutable el dominio de la burguesía, se aplica con violencia un modelo de estructura nacional con roles sociales bien determinados, tal y cual lo muestra el “Video 1”: un modelo sin espacios para la movilidad social o la superación de las desigualdades.

La crisis chilena se gesta cuando los militares y la derecha cívica poco a poco van alineando las políticas económicas en consonancia al modelo neoliberal. Por ejemplo, la reducción del presupuesto para el gasto social llegó a la cifra abrumadora de un 50% y la educación, por lo tanto, se vio muy afectada. La decisión para frenar estas crisis de financiamiento educacional fue municipalizar la enseñanza a partir del Decreto N° 13.063 de 1980 que, básicamente, establece que la gestión de la educación pública quedará a cargo de las municipalidades. Algunos aportes a los municipios serían del Estado, como los manuales o libros escolares (que se pueden controlar en su contenido), pero la mayor parte de los gastos que generan las escuelas deberán ser solventados por los propios municipios.

El problema, desde luego, es que existen municipios pobres, otros en donde predomina la clase media baja y algunos donde vive la clase media alta o rica. Esto profundizaría la desigualdad en relación a la calidad de la enseñanza, sobre todo en las municipalidades donde se concentra una alta tasa de pobreza. La educación, de este modo, deja de ser prioridad del Estado pues cada municipio se resuelve por sí mismo. Y en el último día de la Dictadura, el 10 de marzo de 1990, se publica Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962 (LOCE). Esta regula los criterios y objetivos de la educación de acuerdo a los niveles escolares y propone un sistema de fiscalización de la calidad de la enseñanza. Pero, mucho más que eso, fundó un sistema de financiamiento prácticamente único en el mundo: existen tres tipos de colegios, los municipales (públicos), los de provisión mixta o particulares con subvención del Estado (una parte del arancel la pagan los padres; la otra, el Estado) y los particulares.

El sistema de fiscalización de la calidad de la enseñanza – que funciona especialmente a partir de la prueba SIMCE (medición estándar de la educación básica y media) y PSU (medición estándar de selección universitaria) – ha demostrado las tremendas desigualdades entre estos tres tipos de colegios (INZUNZA *et al.*, 2011; SLACHEVSKY, 2015; OLIVA; GASCÓN, 2016). Los colegios municipales obtienen los

peores puntajes, es decir, los más magros aprendizajes: se ha demostrado que en el cuarto año de educación básica y en el segundo año de educación media el 60% de los niños y niñas de escuelas municipales presenta un déficit increíble en la comprensión lectora y en la resolución de problemas matemáticos. Pero esto se debe a que, en la lógica de economizar recursos, el promedio de alumnos por aula en las escuelas municipales llega incluso a ser de 45 niños. Y muchos profesores y profesoras – por cierto muy mal remunerados – llegan a dar 40 horas de clases por semana, teniendo apenas cuatro para prepararlas, corregir las evaluaciones y atender a los padres y madres. Es sabido que en un ambiente de explotación laboral como este se torna muy difícil brindar una educación de calidad.

En su último día de mandato, los dictadores chilenos y la derecha cívica crean el más desigual sistema de educación en el mundo: una escuela para pobres y extremadamente pobres, con profesores explotados, otra para la clase media baja y una para las élites. Y si en 1970 el 80% de las escuelas de Chile eran públicas, en el 2010 se redujo al 48%. El otro 52% corresponde a escuelas de provisión mixta o privadas. Y en cuanto a la educación superior, el Decreto de Fuerza de Ley N°4 de 1981 establece que las universidades públicas, históricamente gratuitas o con arancel diferenciado, pueden cobrar aranceles anuales, de pago mensual, a su propio modo. Y los y las estudiantes que no puedan pagarlos pueden solicitar un Crédito Fiscal Universitario. Una vez formados, estos deberán comenzar a pagar el crédito; si evaden, o por equis motivos no terminan la carrera, deberán pagarlo también. No hay derecho al fracaso.

Sin embargo, el cambio de la educación de Estado a la educación municipal y de la ‘privatización’ de las universidades se debe especialmente a que en los años 80 la enseñanza pública de toda latinoamericana se vio como ‘ineficiente’ ante las expectativas del nuevo modelo económico impulsado por la Escuela de Chicago, el libre mercado. En Chile este modelo económico fue importado por los *chicago boys*, un grupo de economistas que iniciaron en el país el laboratorio neoliberal dirigido por Milton Friedman. Una evaluación de la misma naturaleza vendría de la ONU, del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, organismos que, haciendo el papel de vedette de los EEUU, desde una evaluación económica antes que educativa, catalogaron las escuelas públicas de Sudamérica como ineficaces, en dos acepciones: son caras para el Estado y los niños y niñas no aprenden lo que deberían aprender. Dicho de otro modo, la educación de estado simbolizaba un alto costo y los objetivos de la enseñanza no se concretaban. La ‘solución’ fue disminuir al máximo posible la inversión del estado para avanzar en la iniciativa privada. Se instala, de este modo, el neoliberalismo como política educacional y Chile es el primer país de América Latina en hacerlo propio.

En el fondo, la iniciativa privada supuestamente tendría la varita mágica para solucionar los problemas económicos y de aprendizaje, y marcaría el límite entre una buena y una mala educación.

A partir de un lenguaje de mercado, la buena educación se basaría en la producción del ‘ciudadano competente’; la mala, produciría al ‘incompetente’. Se genera de este modo una nueva religión en las escuelas, cuyo dios es la ‘eficiencia’. Asimismo, se produce la competitividad entre los recintos escolares privados y municipales, entre solo privados y entre solo municipales. En otras palabras, la lógica de mercado competitivo se instala en el ámbito educación: ¿cuál es la escuela más eficiente de un municipio? Pues la mejor sería aquella cuyos alumnos y alumnas mejores puntajes obtienen en las pruebas estandarizadas o de acceso a la educación superior (SLACHEVSKY, 2015). Para empeorar el hecho, la meritocracia y el emprendedurismo se abrieron camino como modelo de justicia social y sobre la base del ‘sueño americano’: no importa la condición de la persona, incluso si es la más miserable de todas, si se esfuerza al máximo obtendrá lo que desea. Por cierto, somos todos y todas testigos de cómo muchos colegios, en sus frontis, colocan grandes carteles que muestran a Juan o María como estudiantes que consiguieron aprobar en carreras de Medicina, Ingeniería o Derecho. Su marketing es idéntico al de un supermercado: mostrar un “buen producto” para que la gente lo compre. ¿Y qué sucede con los niños, de esa misma escuela, que no son un “buen producto”?, ¿en dónde son colocados?

En síntesis, Chile se transformó en un laboratorio de políticas neoliberales: la educación escolar se tornó más privada (52%) que pública (48%); la industria y la minería nacional fue casi en su totalidad entregada a empresas transnacionales; el sistema público de sanidad comienza a ser suplantado por Instituciones de Salud Previsional (ISAPRES), un sistema privado de seguros de salud; se crean las Asociaciones de Fondos de Pensiones (AFPs), entidades que operan en el mercado especulativo redistribuyendo el dinero de todos los trabajadores y trabajadoras en empresas privadas (BOCCARDO; RUIZ; CAVIEDES, 2020, OLIVA; GASCÓN, 2016). Todo lo que ha sido enunciado provocó que Chile se convirtiera el país más desigual del Cono Sur y esté en la lista de los primeros diez países más desiguales del mundo: el 50% de los y las chilenas concentra el 2,1% de las riquezas, mientras que el 1% capta una riqueza que se aproxima al 27%. El costo de vida en Chile es el más alto de América Latina y Caribe, lo que ha provocado un endeudamiento de casi el 75% de la población (muchas veces incitado por la maquinaria mediática capitalista que induce al consumo excesivo e innecesario).

A pesar de todo lo descrito y comentado, es bueno finalizar este punto destacando lo siguiente: desde los años 90, con el fin de la Dictadura y el retorno a la “democracia”,

las luchas populares, la desobediencia civil y los movimientos sociales (que a la par de exigir un cambio estructural incluyeron en su pancarta el discurso indígena, feminista, LGBTI+, ambientalista, etc.) fueron cada vez ganando más fuerza y adhesión en Chile. En efecto, desde el año 2000 que incesantemente millones chilenos y chilenas se toman las calles y se unen a partir un discurso que exige cambiar radicalmente el sistema neoliberal, lo que incluye, lógicamente, la demanda de una educación más igualitaria, justa, gratuita y de calidad para todos y todas. Fue gracias a la presión de los movimientos sociales, de naturaleza popular, que desde el 2010 en Chile se han producido algunas reformas considerables, aunque no estructurales, en la educación:

- Se promulgó el Decreto de Nueva Educación Pública, que favoreció que alrededor de 5000 colegios municipales volvieran a ser estatales.
- Las universidades se tornaron gratuitas para los y las estudiantes que provienen de familias que estén dentro del 60% de menores ingresos del país.
- Se estableció la educación inclusiva, afectiva y de género en las escuelas públicas.
- Se debe ofertar, aunque sea optativa, una disciplina de cultura y lengua indígena.
- Se hizo obligatorio promover la educación de la salud y para la conciencia ambiental.

En el 2021, gracias a las demandas de quienes se vienen manifestando desde los años 90, y en especial a la población que se sumó desde el 2000 en adelante, Chile consiguió formar una Convención Constitucional electa democráticamente, con paridad de género, cuotas étnico-raciales y cuyos miembros ejercen una gran diversidad de roles sociales. Se espera que este grupo de personas elabore una Constitución Política más justa, solidaria e integradora. En el ámbito educacional se plantea la educación como Prioridad del Estado. En efecto, una de las banderas de la Convención es acabar con las desigualdades sociales y la marginalización a partir de una educación de calidad, con valores positivos para la sociedad en su conjunto, i. e., aquellos valores capaces de enterrar para siempre la idea de que la educación es un bien de consumo o sistema competitivo. Si estas ideas quedan establecidas en la nueva Carta Magna ya no se tratará de reformas, sino de un cambio estructural a gran escala.

ACTIVIDAD: Teniendo en cuenta lo visto hasta ahora, responda:

- ¿Cuáles son los problemas sociales y educativos que acarrea este modelo?
- ¿De qué manera se pueden valorar las mediciones estándar y el sistema de mercado?

El currículo educacional chileno y la BNCC de Brasil

Tras el golpe que derrocó a la Presidenta Dilma Rousseff, la educación chilena y la brasileña comenzaron a compartir las mismas bases del modelo neoliberal, así como algunos hechos históricos que gestan y desarrollan este paradigma. En efecto, Brasil, más que en ningún momento desde que acaba la Dictadura, se observa como un país decidido a moldear su sistema educacional según plenos intereses de las cúpulas empresariales (FREITAS, 2018). El siguiente cuadro ofrece un panorama comparativo sobre cómo se gesta y desarrolla el sistema neoliberal de enseñanza en ambos países:

Cuadro 3: Comparativo neoliberalismo Chile/Brasil.

CHILE	BRASIL
El Golpe de Estado de 1973 derroca el Gobierno de Salvador Allende y anula a la UP.	El Golpe de 2016 derroca el Gobierno de Dilma Rousseff y neutraliza al PT.
Se impone y luego desarrolla el modelo neoliberal, consagrado en la Constitución del 80, y que fue asesorado por M. Friedman y F. Hayek (los padres del libre mercado).	Temer asume la Presidencia, establece profundas reformas neoliberales y abre los caminos para cristalizar, con algunas reformas, el modelo iniciado por Henrique Cardozo.
Se delega la educación a las municipalidades y se profundiza la privatización de la red escolar pública.	Se profundiza la privatización y se disminuyen los presupuestos para la educación pública. Esto intensifica la unión público-privado.
Las bases curriculares nacionales responden al modelo neoliberal y su fiscalización y medición se da a partir de criterios estándar.	Las bases curriculares nacionales responden al modelo neoliberal y su fiscalización y medición se da a partir de criterios estándar.
Se gesta un gobierno entre militares, élites y una derecha cristiana y conservadora.	Jair Bolsonaro gobierna con militares, élites, cristianos y una derecha conservadora.
Las empresas del Estado son entregadas a las cúpulas empresariales, principalmente extranjeras.	Las empresas del Estado son entregadas a las cúpulas empresariales, principalmente extranjeras.
El sistema empobrece a la población. Se eleva el costo de vida y endeudamiento. Con	El sistema empobrece a la población. Se eleva el costo de vida y endeudamiento. Con ello, se

ello, se agudiza la desigualdad y marginalización.	agudiza la desigualdad y marginalización.
El Gobierno cela por la protección del modelo educacional de corte neoliberal, que atraviesa toda la educación a partir de los planes curriculares nacionales.	El Gobierno cela por la protección del modelo educacional de corte neoliberal, que atraviesa toda la educación a partir de los planes curriculares nacionales.
La fiscalización de las escuelas incluye la evaluación docente. Se culpa al profesorado por la mala calidad de la educación.	La fiscalización de las escuelas incluye la evaluación docente. Se culpa al profesorado por la mala calidad de la educación.

Funte: elaboración própria, a partir de Slachevsky (2015), Inzunza et al. (2011), Freitas (2018), Alves et al. (2020) e Rodrigues (2016).

Aunque, como ya fue mencionado, es importante mencionar que las movilizaciones sociales consiguieron la implementación de algunas reformas importantes, como la recuperación de 5000 escuelas (que pasaron de los municipios al Estado), la gratuidad en las universidades públicas para las personas de bajos ingresos y la inclusión de contenidos y disciplinas de relevancia social: igualdad de género, cultura y lengua indígena, etc. Además, puede decirse que Chile está recuperando el espacio público como espacio de ciudadanía y los movimientos sociales consiguieron la formación de una Convención Constitucional que en estos momentos está redactando una Nueva Carta Magna.

Para continuar y profundizar las comparaciones entre Chile y Brasil, consideramos importante entender desde varias aristas los costos reales del neoliberalismo en Chile y cómo Brasil, al parecer, pretende desarrollar el “modelo chileno”. La OPECH desarrolló un texto donde explica los problemas del sistema neoliberal chileno y la urgencia de ponerle fin.

ACTIVIDAD: Lea el siguiente documento y luego responda:

<https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2019/11/opech-nov-2019.pdf>

- ¿De qué manera la OPECH define el experimento neoliberal aplicado a la educación?
- ¿Qué consecuencias tuvo este experimento en la sociedad chilena?
- ¿Cuáles son los cambios que la OPECH considera necesarios para transformar la estructura educación de Chile?

En Brasil, la ciudadana Lopes de Freitas se pronuncia sobre el texto de la OPECH y establece, además de comparaciones, ciertas alertas sobre lo que se está gestando en Brasil.

PONHAMOS FIM AO EXPERIMENTO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO: LIÇÕES QUE VÊM DO CHILE |
Por Helena Lopes de Freitas, 2019.

O Observatório Chileno de Políticas Educativas – OPECH – lançou, neste 8 de novembro, no contexto dos massivos protestos que mobilizam milhares de chilenos desde 18 de outubro, um chamamento para o fim do experimento neoliberal na educação, denunciando o processo de privatização da educação pública como o principal responsável por transformar o Chile – laboratório da implementação das políticas neoliberais em todos os campos da vida social – reconhecidamente o país de maior segregação escolar em nível mundial.

O modelo educativo chileno é considerado no mundo como um experimento único de mercado, competência e privatização. É o momento de terminarmos com ele. Este modelo teve dois momentos de implementação, e é fundamental compreendê-los para ir a raiz dos problemas educativos que hoje sofremos. O primeiro momento ocorreu no começo dos anos 80 quando a ditadura cívico-militar encabeçada por Pinochet transformou radicalmente os principais pilares do sistema educativo.

As transformações impostas pela ditadura transformaram o anteriormente bem sucedido sistema educativo chileno e a educação de seu povo em mercadoria.

A educação pública gratuita como um direito de todos e mantida pelo estado, não está garantida na Constituição chilena, pelo contrário, o direito educativo mais importante juridicamente no Chile (por estar garantido constitucionalmente) é o direito à liberdade de ensino, definido como o direito de abrir, organizar e manter estabelecimentos educacionais, podendo as mantenedoras manejar os recursos públicos a elas destinados, contratar professores e funcionários das escolas, aprovar os regulamentos para os estudantes e definir ajustes nos currículos.

O processo de financiamento e privatização da educação pública e das escolas chilenas nos remete às reformas educativas de caráter empresarial em curso em nosso país desde 2016, espelhadas na experiência chilena e que vêm se desenvolvendo de forma acelerada com o atual governo.

Vale a pena destacar que a experiência chilena contou com a colaboração e ativa participação do Ministro Paulo Guedes, na ditadura Pinochet, em toda sua implementação, com a mesma lógica que vem se desenvolvendo em nosso país: padronização da educação, intensificação das provas nacionais de caráter censitário, aumento das consequências para as escolas conforme os resultados dos estudantes e aplicação de avaliação docente individual para todos os professores.

É urgente construir uma nova Constituição que estabeleça um estado garantidor dos direitos educativos e sociais em geral, que defina a educação ao longo da vida como um direito garantido, sem nenhum tipo de discriminação. O direito à

educação habilita para o exercício de outros direitos, em consequência não deve ser limitado por nenhum tipo de liberdade individual, corporativa ou empresarial.

O clamor que vem do Chile traz para nós imensos desafios principalmente ao constatar a similaridade das proposições neoliberais e seu esgotamento naquele país, fato que contrasta com a forma violenta e acelerada que vem sendo implementada e aprofundada a reforma do estado e da Constituição Brasileira, para conformá-la à lógica empresarial de um sistema capitalista em profunda crise.

Fuente: Freitas (2019)³.

ACTIVIDAD: Tras la lectura del texto, piense en posibles respuestas a la pregunta:

- ¿Cuáles son límites y posibilidades del pronóstico de Lopes?
- ¿Qué sucedería con la educación brasileña si esta adopta lo que la sociedad chilena, por todos lados, pretende dejar atrás?

Hemos llegado al momento en que debemos analizar, a partir de un discurso comparativo, las ideas y propuestas pedagógicas que atraviesan el currículo escolar chileno y la BNCC de Brasil. Veamos:

En la estructuración del currículo chileno las influencias de parámetros internacionales fueron constantes y decisivos. Los principales referentes son el marco de competencias que la OECD considera relevantes para la formación del “ciudadano del siglo XXI”, el marco de competencias que fundamenta la prueba PISA y los llamados Mapas de Progreso del Aprendizaje de la ACER. De este modo, el currículo chileno responde a un marco de competencias que se dan a partir de criterios, ideas pedagógicas y pruebas estandarizadas internacionales. O sea, Chile no tuvo la autonomía necesaria para definir por sí mismo sus objetivos educacionales, pues se sometió mansamente a los intereses de un sistema mundial de educación.

En lo estrictamente pedagógico, el Currículo Nacional chileno abarca los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) de la Educación Escolar. En su concepción global, los objetivos y contenidos son un marco de conocimientos, habilidades y actitudes, de acuerdo a niveles, que se espera la o el

³ Disponible en: <<https://formacaoprofessor.com/2019/11/10/ponhamos-fim-ao-experimento-neoliberal-na-educacao-licoes-que-vem-do-chile/>>. Recuperado en: 30 mar. 2022.

estudiante desarrolle a lo largo del proceso escolar. Tanto los objetivos como los contenidos apuntan al desarrollo de competencias o capacidades, que son entendidas como un conjunto de acciones asociadas a la adquisición de habilidades cognitivas o intelectuales, así como la voluntad y el desarrollo de valores morales.

En este programa, los llamados Mapas de Progreso del Aprendizaje de 2009 (MPA) funcionan como parámetro que verifica y cualifica los avances del estudiantado en relación a los OF y CMO, así como a los contenidos y habilidades exigidos por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (prueba SIMCE de educación básica y media) y la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Es decir, los Mapas de Progreso determinan si las competencias han sido adquiridas y en los niveles que deben ser adquiridas (COX, 2011). Por ejemplo, el mapa de progreso del eje comprensión lectora va del Nivel 1 (comprensión de textos breves, simples y de contenido familiar) al Nivel 7 (comprensión de diversos tipos de textos de carácter analítico y reflexivo). En relación a este mismo eje, algunos estudios han demostrado que la mayor parte del estudiantado de escuelas públicas no adquiere el nivel de comprensión esperado. Mientras que en los colegios privados la mayor parte de los y las estudiantes están en el nivel correspondiente al mapa de progreso.

PARA SABER MÁS: Si está interesado en conocer cómo son fundamentados y presentados los Mapas de Progreso, en este link encontrará el Mapa de Lenguaje y Comunicación (castellano): <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14927>

En Brasil, la BNCC tiene similares fundamentos de las bases curriculares de Chile. En efecto, Brasil se fijó casi en los mismos parámetros internacionales que determinan qué es y cómo debe ser una “buena” educación para el “ciudadano del siglo XXI”. En un primer momento, al observar los fundamentos del currículo chileno y BNCC de Brasil, se puede encontrar bastante sensatez en los postulados de ambas propuestas: la idea de contar con objetivos comunes y un entendimiento progresivo de los contenidos de las disciplinas, no es algo negativo (ANIS, 2016); La educación, de hecho, debe permitirnos avanzar en el entendimiento del mundo; desde luego, siempre que el mundo, en todas sus diversidades, esté presente en los contenidos y disciplinas.

Sin embargo, si prestamos atención al trasfondo de ambas bases curriculares, observamos varios problemas comunes, siendo uno de ellos el siguiente: la educación tiene diversas dimensiones o facetas, entre estas encontramos la cognitiva o

intelectual, la física o del cuerpo, la artística, la afectiva o emotiva y la ético-moral. Cuando estas dimensiones son entendidas como igual de importantes, y trabajadas en equilibrio, podemos hablar de una educación integral. Sabemos que los actuales currículos de Chile y Brasil se basan en un sistema de competencias, por sobre todo cognitivas, y que supuestamente responden a “cuestiones universales”. Estas competencias, por el hecho de que se miden a partir de pruebas estandarizadas a nivel nacional, asumen un carácter técnico en dos acepciones: el profesor debe conocer el sistema de competencias de tal modo que los alumnos y alumnas las adquieran para que sepan responder una prueba. Los resultados de estas pruebas bastarían para discriminar una educación “buena” de una “mala”; en el plano individual, si la o el estudiante es competente. Asimismo, el resultado de las evaluaciones también dirá si una profesora o un profesor es bueno o malo. Por último, al tratarse de contenidos fijos, medidos a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas, el entendimiento del mundo como lugar de diversas realidades, significados y contextos también se pierde.

Con lo anterior se anula el sentido más propio de la educación: el desarrollo integral del ser humano en sus múltiples dimensiones (intelectual, física, afectiva, artística, ética, etc.). Las escuelas preparan al alumnado para responder evaluaciones y no para conocer mejor el mundo, para comprender su lugar en él, para desarrollar sus intereses, sentimientos y anhelos de vida, entre otras cosas importantes. Infelizmente, tanto el currículo brasileño como el chileno son más instructivos y técnicos que educativos e integrales: pretenden moldear a los sujetos en los cánones del liberalismo filosófico, económico y social a partir de la estructura del libre mercado, impuesto este por las cúpulas empresariales nacionales y extranjeras.

En el fondo, los dos currículos, al medir su éxito utilizando pruebas estándar, ponen especial atención a la dimensión intelectual (con un toque de tecnicismo), reduciendo a al mínimo las otras dimensiones que el ser humano también necesita desarrollar. En efecto, en Chile y en Brasil las “competencias importantes” para la formación del “ciudadano del siglo XXI” predominan en las disciplinas asociadas a Lenguaje y Comunicación, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, mientras que se ven disminuidas en disciplinas asociadas a Artes, Educación Física, Salud y Ciencias Sociales. Esto último ha provocado que las materias de estas áreas se hayan ido tornando opcionales y, en algunos casos, ni siquiera aparecen en los proyectos educativos de los colegios, sobre todo cuando se trata de establecimientos técnico-profesionales.

Resaltamos que producto de la BNCC, que tras el golpe a la Presidenta Dilma tuvo sus últimos ajustes de manera apresurada, casi oculta y sin contar con serios

especialistas (FREITAS, 2018), disciplinas como Historia, Filosofía, Sociología y Geografía se pueden ofertar como opcionales. Es decir, aquellas disciplinas que favorecen la reflexión crítica y el entendimiento del mundo como un todo no son importantes para la formación del “ciudadano del siglo XXI”. Esto valida, desde luego, la crítica de que tanto el currículo chileno como el brasileño responden a los fundamentos del neoliberalismo y al sector empresarial que sostiene el mercado (COUBE, 2018; SLACHEVSKY, 2015).

La creación de materiales didácticos para la educación en derechos humanos, valores y ciudadanía

Frente a la situación descrita en los puntos anteriores, ¿hay alternativas? Pues confiamos que sí, y una de ellas es la educación en derechos humanos, valores y ciudadanía. Veamos:

Tanto Chile como Brasil firmaron el Tratado Universal de Derechos Humanos y el Tratado de Derechos del Niño; este último, en Brasil adecuado al *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA). Gracias a esto, y a las legislaciones propias de ambos países, los principios medulares de estos tratados aparecen tanto en el Marco Curricular chileno como en la BNCC de Brasil. Del mismo modo, los conceptos “valores” y “ciudadanía” se observan frecuentemente en casi todos los objetivos y disciplinas que componen ambos currículos. Son conceptos entendidos como transversales a todo el proceso educativo.

Los conceptos de derechos humanos, valores y ciudadanía establecen una fuerte relación. Valores como la dignidad, la igualdad, el respeto, la democracia, la solidaridad, la empatía, la convivencia y la paz, son importantes para cultivar y poner en práctica los derechos humanos y la ciudadanía. Es prácticamente imposible entender y poner en práctica los derechos humanos sin recurrir a un sistema de valores éticos. Asimismo, la práctica de estos derechos conduce, invariablemente, a la idea de ciudadanía. Y la ciudadanía –que en términos globales es la participación de la persona en asuntos públicos– se ejerce a partir de la construcción de valores que favorecen la acción en la vida social y que posibilitan la convivencia.

En el currículo de Chile estas tres ideas, aunque no se explican lo suficiente, se nombran en varias ocasiones: derechos humanos (18 veces) valores (22 veces) y ciudadanía (13 veces). Pero de ningún modo esto no quiere decir que el currículo chileno sea el mejor ejemplo de cómo incluir estos conceptos en su propuesta educativa, puesto que a pesar de que aparecen como objetivos importantes (pero no muy abordados), se ven tremendamente opacados debido al sistema de medición estándar obligatorio. Al no ser medidos, en la práctica no se les da importancia. De manera más o menos similar,

en la BNCC de 2018, si bien los derechos humanos, valores y ciudadanía son nombrados en muchas más oportunidades que en el currículo chileno, estos también se presentan de manera tibia, en ocasiones con demasiadas ambigüedades u ocultando su multifacética función e importancia político-social. Por ejemplo, el concepto o valor “diversidad” aparece en 145 oportunidades, pero en ninguna hace referencia directa a la diversidad sexual o de género. La educación sexual y de las relaciones afectivas ni siquiera es nombrada y Brasil es un país con altos índices de embarazos precoces y de violencia de género. En Brasil solo a partir del 2019 se estableció la obligatoriedad de que las escuelas cuenten con psicólogos y asistentes sociales que colaboren en la mejoría de los problemas de aprendizaje y en la mediación de conflictos propios de la niñez y de la adolescencia. Esta normativa, de todos modos, todavía se está implementando, i. e., es inmadura como política educacional.

Vale la pena mencionar que en Brasil, entre los años 2000 y 2015, la tasa de suicidio en personas de entre 10 y 19 años aumentó un 47%. A cada 100 mil niños y adolescentes 2,51 cometen suicidio (CICOGNA *et al.*, 2019). En los pueblos indígenas, población negra y/o periférica esta tasa sube a casi el doble del promedio nacional. Las principales causas son la falta de expectativas, los problemas de relacionamiento afectivo y la influencia de las redes sociales.

Por otra parte, el hedonismo y la falta de solidaridad a la que tiende la sociedad moderna, que se agudiza en el neoliberalismo, es preocupante en tanto en su esquema el “placer” y el “tener” se antepone a todo, cueste lo que cueste. La sociedad en general no parece entender que pretender una vida de goces ilimitados significa el fin de la preocupación por los demás; es decir, la solidaridad, la justicia, el derecho al error, como valores humanos esenciales, parecen ya no tener más significado. Estas cuestiones importantes no son suficientemente atendidas ni en el currículo chileno ni en el brasileño que, como hemos dicho, dan más importancia al desarrollo de habilidades intelectuales.

Preocupados con asuntos como los que se vienen planteado desde el inicio de este texto, un proyecto de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), llamado “De la mano por anchos caminos”, decidió tomar parte en el asunto. En el 2017 y 2018 sus miembros realizaron un estudio de campo aplicando entrevistas a docentes que trabajan en sistemas escolares de la Frontera Trinacional entre Argentina, Brasil y Paraguay. Las entrevistas dieron lugar a importantes análisis, entre los que se destacan: que “la formación en derechos humanos, valores y ciudadanía debe ser un eje presente en todo el proceso de formación” y que “el cultivo de estos conceptos debe ser basado en el diálogo y el trabajo colaborativo”.

Basados en estos resultados, en el 2020, “De la mano por anchos caminos” se plateó como objetivo la elaboración de materiales didácticos bilingües (portugués-español), que aborden temas asociados a los derechos humanos y que promuevan valores esenciales para la formación de la ciudadanía en los sistemas escolares de toda América Latina y el Caribe, tales como: diálogo, autorregulación, respeto, democracia, solidaridad y empatía. Estos materiales didácticos, de acceso libre y gratuito, están disponibles en Internet:

Figura 2: Página web del proyecto “De la mano por anchos caminos”.



Fuente: Disponible en: <www.poramploscaminhos.com.br>. Recuperado em: 30 mar. 2022.

Además de promover una educación en derechos humanos, valores y ciudadanía, los materiales didácticos también estimulan una serie de habilidades intelectuales contempladas en la mayoría de los currículos de América Latina y Caribe, entre ellas: la interpretación de textos y materiales audiovisuales, la producción oral y escrita, la argumentación y la reflexión crítica. Al mismo tiempo, el proyecto está convencido de que “la lectura es un derecho que nunca debe ser restringido ni amenazado” y por lo tanto brinda lecturas para la auto-comprensión en el marco del crecimiento psicológico y ético de los niños y niñas a partir del acto de leer. Estas lecturas, también creadas por los miembros del proyecto, están disponibles en el link <<https://www.poramploscaminhos.com.br/leitura-e-crescimento>>.

Los materiales están hechos bajo el principio de Paulo Freire de que todos y todas, en el ámbito de la dialogicidad, pueden aprender, aunque sea en distintos ritmos y niveles. Estos se organizan a partir de “cuadernos de ejercicios”, que están organizados según los temas: Cuaderno 1: Educándonos en derechos humanos; Cuaderno 2: Riquezas culturales de los pueblos afrodescendientes de América Latina y el Caribe;

Cuaderno 3: Riquezas culturales de los pueblos indígenas latinoamericanos y caribeños;
Cuaderno 4: Diversidad e inclusión en América Latina y Caribe.

Figura 3: Capa del Cuaderno 1



Fuente: acervo del autor.

Cada cuaderno está estructurado en cartillas didácticas con actividades que promueven el trabajo en equipo y el aprendizaje a partir del diálogo. Esto, con el objetivo de que en un ambiente colaborativo los y las estudiantes puedan comprender los conceptos de derechos humanos, valores y ciudadanía y busquen adquieran formas de ponerlos en práctica en la vida personal y social. Pero también los materiales se deben entender como un espacio para el autoconocimiento, la clarificación de los valores poseídos y deseados, la distinción entre lo que es positivo o negativo para el crecimiento personal y para la vida en sociedad.

Figura 4: Cartilla 1 del Cuaderno 1



Fuente: acervo del autor.

Finalmente, se vuelve a destacar que los materiales también están diseñados para posibilitar el desarrollo equilibrado entre las dimensiones ética, afectiva, artística e intelectual de la educación, siempre en el marco de los derechos humanos, valores y ciudadanía. O sea, intentan abordar parte de aquello que los currículos neoliberales de la educación chilena y brasileña, si bien lo incluyen, no le dan el valor merecido ni la atención necesaria.

ACTIVIDAD FINAL. Observe los siguientes vídeos y reflexione sobre la importancia de trabajar derechos humanos, valores y ciudadanía en la escuela como alternativa a una educación de corte neoliberal.

Experiencias de educación en derechos humanos, valores y ciudadanía

- https://www.youtube.com/watch?v=YIrGR_xvcSc
- <https://www.youtube.com/watch?v=DebDKieWsZQ>
- <https://www.youtube.com/watch?v=cC-gEDJAarQ>

Referências

ALVES, F. et al. Neoliberalismo e políticas educacionais no Brasil: influências sobre a Base Nacional Comum Curricular. In: **VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2020.

ANIS. **Parecer sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: direitos humanos e diversidade. Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero, 2016.

BOCCARDO, G.; RUIZ, F.; CAVIEDES, S. **30 años de política neoliberal en Chile**. La privatización de los servicios públicos. Santiago de Chile: Nodo XXI, 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Recuperado em: 30 mar. 2022.

CHILE. Ministerio de Educación. Curriculum. **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media**. Santiago, dic. 2009.

CHILE. Ministerio de Educación. **Mapas de Progreso del Aprendizaje**. Santiago, 2009.

CICOGNA, J. et al. Mortalidade por suicídio de adolescentes no Brasil: tendência temporal de crescimento entre 2000 e 2015. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 68, n. 1, 2019.

COUBE, A. BNCC: política de currículo neoliberal. In: 13ª REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED-SUDESTE. **Anais...** 2018.

COX, C. Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. **Revue International de Education de Sevres**, n. 56, 2011.

FREITAS, L. **A reforma empresarial da educação**. Nova direita, novas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

INZUNZA, J. et al. La educación chilena: cuestionamientos al neoliberalismo. **Revista Mexicana de Orientación Educativa**, ed. especial, oct. 2011.

OLIVA, M.; GASCÓN, F. Estandarización y racionalidad. Política neoliberal: bases curriculares de Chile. **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 100, 2016.

RODRIGUES, V. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SLACHEVSKY, N. Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la Dictadura militar. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **De la mano por anchos caminos**, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: <www.poramploscaminhos.com.br>. Recuperado em: 2021.

Formar professor em tempos de mudança

Catarina Costa Fernandes*

Considerações iniciais sobre o PIBID na UNILA: relatos pioneiros

No ano de 2012 a Unila ainda estava no início de suas atividades acadêmicas e éramos poucos professores concursados, grande parte do corpo docente era composto por professores visitantes e Professores seniores bolsistas da Capes. O reitor, na época, o Professor Dr Héglio Trindade, desenhava para a Unila uma universidade diferenciada de todas as demais e nesse desenho não havia lugar para Licenciatura. Seu discurso enfatizava que outras Universidades já se encarregavam de oferecer curso de formação de professores. No entanto, contávamos com a presença de um Professor Sênior – Professor Carlos Alberto – que ousou escrever o Projeto do Curso de Ciências da Natureza: Física – Química – Biologia, uma licenciatura também diferenciada que seguia o viés da Interdisciplinaridade, mola mestre do projeto da Unila.

Esse curso causou muita polêmica na época e, nos dias atuais, ainda causa. Enfrentou-se a resistência de alguns professores quanto à oferta e, alguns deles, recusavam-se a ministrar aulas no curso. A primeira coordenadora travou uma luta incansável para que ele fosse mantido. Havia 15 alunos. O curso de LCN foi o primeiro a ser avaliado pelo MEC e alcançou a nota 4, a partir daí vislumbrou-se uma pequena mudança na atitude de alguns colegas professores.

Eu, professora Catarina, fui a primeira pedagoga a chegar à Unila e, também, a segunda coordenadora do curso, cuja meta era mostrar sua magnitude.

Assim, desafiou-se os alunos a fazer a diferença em meio à diferença e, dentre ela, surgiu a participação no PIBID.

O Pibid¹ se constitui em uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O objetivo é

* Doutora em Educação – UNINORTE /UFPE, Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Graduada em Pedagogia e Especialista em Orientação Educacional e Educação Infantil.

E-mail: catarina.fernandes@unila.edu.br

¹ Disponível em: <www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 30 mar. 2022.

fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério básico, em uma ação que articula a participação de estudantes dos Cursos de Licenciatura das Universidades Públicas nas escolas da Educação Básica sob a supervisão de professores da Universidade.

Dentre esse objetivo, o principal deles é a elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Além disso, o programa, ao inserir licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporciona-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem. Tendo claras essas metas instituídas pelo Programa escreveu-se o primeiro projeto.

Esse projeto Pibid, PIBID/UNILA, atendeu o edital 2012/2013 que se intitulou “*Pensando em saúde: Qual o destino do lixo do meu bairro?*”. O projeto Institucional abrangia três subprojetos concatenados e convergentes com a temática articuladora que tinha como tema gerador a questão do lixo, cujo assunto se articulava com as áreas de química, física e biologia, nas quais se fundamentava e fundamenta o Curso de LCN licenciatura, em torno do aprendizado do ofício de professor.

O projeto buscava estimular o bolsista/voluntário a conhecer e integrar escola e comunidade por meio da pesquisa e da mobilização social em torno desse tema emergente. O referido projeto foi desenvolvido em um *Colégio Estadual* do município de Foz do Iguaçu-PR. Integravam a equipe 15 estudantes bolsistas e 01 voluntária, 03 coordenadores de área e 03 supervisores de área, estas divididas em química, física e biologia.

Figura 1: Foto dos primeiros pibidianos da Unila/2012



Fonte: Acervo do PIBID/Unila.

A Equipe era composta por: Reitor como responsável legal da IES; Coordenadora institucional do Programa; Coordenadora de Gestão; Coordenador de área: Química; Coordenador de área: Física; Coordenadora de área: Biologia; Professora voluntária; estudante voluntária e apoio da Secretaria de Estado de Educação.

Figura 2: Foto dos primeiros pibidianos da Unila/2012



Fonte: Acervo do PIBID/Unila.

Figura 3: Foto dos primeiros pibidianos da Unila/2012 em mutirão.



Fonte: Acervo do PIBID/Unila.

Figura 4: Foto dos primeiros pibidianos da Unila/2012



Fonte: Acervo do PIBID/Unila.

Em 2014, a UNILA apresentou o projeto “Compreender para aprender e Encantar para ficar” com o mesmo número de integrantes, mas desta vez em outro Colégio Estadual da cidade, que perdurou até março de 2018. Esse projeto despertou interesse em nível nacional e devido a isso fomos entrevistados por vários órgãos do MEC para falar da experiência exitosa do projeto, com o título: “Universidade ajuda escolas do Paraná no combate à evasão”.

Conforme Figura 5, a seguir:

Figura 5: Universidade ajuda escolas do Paraná no combate à evasão

PÁGINA INICIAL > TODAS AS NOTÍCIAS > DOCUMENTÁRIO MOSTRA SEMELHANÇAS ENTRE O HOMEM E AS ÁRVORES

Tempo de Aprender
Educação Conectada
Diploma Digital
Conta pra Mim
ID Estudantil
Novos Caminhos
Escola Cívico-Militar
Caderno PNA
Future-se
Prouni
Fies
Sisu
Educação em Prática
Gabinete do Ministro

ACESSO À INFORMAÇÃO

GOVERNO

IES

CENTRAL DE CONTEÚDOS

Áudios
Imagens
Vídeos
Publicações
Aplicativos

ENSINO MÉDIO

Universidade ajuda escolas do Paraná no combate à evasão

Segunda-feira, 18 de agosto de 2014, 09h02
Última atualização em Segunda-feira, 18 de agosto de 2014, 09h02

Compartilhar

Encantar para Ficar é um projeto de redução da evasão escolar desenvolvido por professores e estudantes da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) em duas escolas públicas de ensino médio em Foz de Iguaçu, Paraná. O projeto reúne educadores da universidade, acadêmicos do curso de ciências da natureza que se preparam para o magistério em química, física e biologia, supervisores e 90 alunos do ensino médio público das escolas Dom Pedro II e Gustavo Dobrandino da Silva. O projeto tem o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do Ministério da Educação.

Em 2013, educadores da Unila fizeram um diagnóstico da alta evasão entre estudantes do primeiro ano do ensino médio nas duas escolas. O trabalho levou à criação do projeto Encantar para Ficar. A pesquisa para entender as razões do abandono escolar tão precoce — em torno de abril e maio —, abordou diretores, pedagogos e alunos.

Segundo a coordenadora do projeto, a pedagoga Catarina Fernandes, os estudantes foram objetivos nas respostas laboratório com um grupo de alunos, na função de monitor. A jornada semanal do monitor é de 12 horas.

Avaliação — Catarina salienta que o aluno da licenciatura aprende melhor os conteúdos com o pesquisador. Depois, como monitor, tem o desafio de explicar e também tirar dúvidas, além de praticar a docência, que é o objetivo da formação superior. Para os alunos do ensino médio, as aulas de reforço e os experimentos no laboratório dão o suporte que precisam para aprender e melhorar as notas. Servem também de estímulo para continuar estudando.

Segundo o professor de física do Centro Interdisciplinar de Ciências da Natureza da Unila, Rodrigo Leonardo de Oliveira Basso, que participa do projeto na escola Dom Pedro II, o Encantar para Ficar atua para reduzir a evasão tanto de alunos de licenciatura quanto dos que estão no ensino médio. Ele explica que é forte a parte experimental. O bolsista de licenciatura aprende a usar o laboratório e descobre outras dimensões da disciplina e suas aplicações. O mesmo acontece com os adolescentes e jovens do ensino médio. Os experimentos ajudam na compreensão do conteúdo e reforçam a permanência na escola.

Resultados — Embora o projeto seja novo — começou este ano —, a primeira boa notícia é a permanência nas escolas dos 90 estudantes do ensino médio. Além disso, os 15 bolsistas de física, química e biologia têm se destacado entre os colegas de turma na Unila.

Para os professores dessas disciplinas nas duas escolas, o destaque é aprender a usar os laboratórios nas próprias unidades de ensino. Rodrigo Basso observa que muitos professores deixam de dar aulas no laboratório por falta de carga horária. O projeto também pode ajudar nessa mudança. Para a Unila, segundo Catarina, a maior conquista é o exercício da função social da instituição. O Encantar para Ficar tem duração de 48 meses, com [bolsas do PIBID](#).

Fonte: MEC/2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Em 2018 a Unila novamente apresentou o projeto, intitulado “O método da pedagogia de projetos no trilhar da transdisciplinaridade”, que foi aprovado, mas com novo design definido pela Capes. Participam desse projeto 77 bolsistas (alunos dos seguintes cursos: Ciências da Natureza, Química-Projeto Multidisciplinar, Letras e História), 3 professores coordenadores de área, 9 supervisores (professores das escolas) e uma Coordenação Institucional; o projeto teve duração até 2020. Este trouxe como fio condutor a transdisciplinaridade acompanhada da pedagogia de projetos, voltada para as metodologias ativas.

A difícil tarefa de formar professores

A tarefa do professor tem que, impreterivelmente, caminhar no sentido de ajudar o aluno, a saber, orientar-se face aos problemas de ordens diversas que o rodeiam, despertando nele o sentido crítico e inculcar valores que lhe permitam, no futuro próximo, atuar como um cidadão consciente e humano nas suas atitudes.

Observa-se que as transformações das ações dos professores, em práticas contextualizadas às novas necessidades vigentes na era da pós-modernidade, surgem como reformas eficazes para uma melhoria no processo ensino-aprendizagem, bem como oferecem condições de se formarem profissionais reflexivos, conscientes e críticos de seu papel social e com condições de ver o mundo na sua globalidade.

Assim, a formação de professores nos tempos atuais tem suscitado vários debates, o que oferece dados relevantes e reflexões sobre o tema. Entretanto, existem ainda muitas dúvidas e indefinições que dependem de um trabalho coletivo, que abra espaço para manifestações, depoimentos e sugestões dos próprios profissionais da educação.

Deste modo, há uma relação entre formação e atuação do professor quando se entende a sala de aula como um encontro complexo, marcado por um contexto sócio-histórico, em que seres humanos interagem e deixam marcas na vida uns dos outros. O conceito de formação está ligado ao trabalho do professor e à produção de si mesmo enquanto profissional. Falar em formação do educador é apontar para o seu desenvolvimento pessoal e profissional a partir de uma concepção de homem que se organiza formal e sistematicamente, na perspectiva da inteireza e não da fragmentação.

É justamente nesses aspectos que o professor deve se conhecer e se comprometer em aperfeiçoar o que não está de acordo, buscando-se um sujeito que eduque para que seus alunos não apenas processem informações, mas que sejam capazes de entender essas informações e, a partir delas, gerar um processo de transformação e criação da sua realidade. E, diante das profundas transformações pelas quais passa a sociedade

brasileira em seus diversos aspectos, agrava-se a crise no sistema educacional, haja vista que a transição da sociedade se configura na necessidade de um novo perfil de formação e uma nova ação profissional do professor.

Essas transformações esbarram nas limitações originadas pela formação inicial dos professores, visto que encontram entraves para desempenhar o novo papel exigido pela sociedade. Sabe-se que a função docente é decisiva na formação das novas gerações, devendo com isso ampliar todas as possibilidades de formação nos diferentes campos do conhecimento, nas organizações sociais e nas diferentes culturas.

A dinâmica da sociedade contemporânea e da clientela atual exige dos profissionais da educação a mediação de conhecimentos novos e também a aprendizagem de saberes significativos. Portanto, para que o profissional acompanhe as mudanças atuais na área educacional, faz-se necessário adquirir o hábito de estudo permanente. Atualmente, todo profissional deve se comportar como um eterno estudante, pois, se não agir assim, não corresponderá à demanda e às exigências da modernidade.

O trabalho pedagógico, sem sombra de dúvida, prevê situações de ensino, ajuda e incentiva a participação do aluno em sala de aula, estabelece momentos ricos e intensos que permitem aos alunos e professores compartilharem significados.

Nessas condições, o trabalho contextualizado investiga, busca novos caminhos e promove o desenvolvimento do aluno como pessoa nas suas múltiplas capacidades. O professor com uma sólida formação teórica tem condições de desenvolver projetos pedagógicos, tomar decisões, fazer escolhas certas no momento certo e tornar atraente aquilo que está sendo ensinado, considerando que a qualidade do ensino se fortalece permanentemente como um *continuum* do seu aperfeiçoamento e da sua atualização. Os conhecimentos iniciais, assim como toda a teoria discutida, são pré-requisitos considerados relevantes no fazer do professor.

Apesar da importância estratégica que os cursos de licenciaturas têm, ainda assim recebem pouca atenção social e política não somente no Brasil, mas em toda a América Latina, ficando evidente o desprestígio frente à profissão de professor e logicamente, também, com os cursos de licenciatura. Desprestigiar a profissão de professor é desconsiderar as gerações vindouras.

Neste sentido, entende-se que a educação deve promover as condições básicas ancoradas no manejo e na produção do conhecimento, mediante o desenvolvimento de atitude de investigação e de competência para a criação de sua própria competência,

favorecendo a didática do aprender a aprender, tendo como objetivo a intervenção pedagógica que propiciará ao educando o pensamento.

A formação pedagógica do professor

Essa nova sociedade exigirá cidadãos responsáveis, com iniciativa, dispostos a correr riscos, inovadores e flexíveis na sua capacidade de adaptação e novas formas de vida resistentes, bem como desânimos ou frustrações diante das dificuldades, interventores e lutadores das ideias, realizadores de projetos, avaliadores de sucessos e de fracassos.

O cidadão para os novos dias tem necessidade de pensar por si, mas também de ser capaz de pensar em trabalhar com os outros. Tem que saber ler, como apoio no conhecimento histórico, os sinais do presente que lhe permitirão antever e preparar o futuro. Nesse contexto, a escola tem que mudar; precisa reconquistar sua essência como lugar em que se vive e aprende, não apenas aonde se vai para aprender.

Para realizar esse objetivo, a escola tem que ser um lugar em que os alunos se sintam bem. Se não quisermos que nossos jovens prefiram a rua, há que encontrar espaço para a sua própria iniciativa. A educação realizada de uma maneira universal e articulada permite que os educandos desenvolvam com qualidade suas habilidades, formando um universo com diferentes formas de entender a educação, a partir de compreensões que variam de acordo com os embasamentos ou os contextos que nos cercam.

Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Para ser professor, mais que ensinar, é preciso gostar de aprender, o que implica compreender que a formação não para. Ser professor, contudo, como em qualquer outra profissão, requer vocação e disposição para enfrentar as exigências do dia a dia e, sobretudo, muita dedicação, estudo e determinação. É uma responsabilidade muito grande, pois esse profissional, ao educar jovens, torna-se corresponsável pelos futuros papéis que eles desempenharão na sociedade.

Nesse contexto, ser professor nos dias atuais é mais que uma profissão; é algo além do salário que se recebe no fim do mês; é ao menos tentar sentir-se motivado, dia após dia, para seguir adiante na certeza de fazer o melhor possível dentro das possibilidades educacionais que fazem parte do nosso cotidiano escolar.

A prática docente constitui o conjunto de atividades fornecidas durante a preparação formal inicial e vai se aprimorando durante o exercício da função, sobretudo na formação continuada. São conhecimentos básicos e indispensáveis para

a atuação, todavia, essenciais na construção de uma identidade profissional, possibilitando grande auxílio na consolidação de conceitos teóricos.

Adequar a prática docente cotidiana à necessidade e/ou à exigência do ensino que a sociedade atual determina requer que se reconheçam as características do contexto no qual está inserido para nele atuar de maneira a provocar mudanças, construindo práticas pedagógicas docentes condizentes com a realidade. De acordo com Pimenta (2010, p. 24):

A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

Assim, o professor permite que a sua prática docente se transforme em conteúdo de reflexão no qual os saberes ajudam a sustentar as ações pedagógicas na escola, e mais: orientam os docentes no diálogo crítico com a realidade e com a própria atuação.

É na reflexão que o professor alimenta a sua prática na atividade de construir e reconstruir o seu fazer, em um constante exercício profissional, em uma busca real de aperfeiçoar o seu fazer pedagógico.

A formação de professores representa como um dos seus aspectos nos saberes docentes, sempre vinculados à experiência e ao conhecimento, visto que eles se aglutinam nas práticas pedagógicas cotidianas. Cada época impõe desafios diante dos quais os professores, muitas vezes, sentem-se despreparados.

Essas mudanças ocorrem devido às rápidas exigências que requerem desses professores e à necessidade de uma contínua atualização dos seus saberes. Sendo a prática do docente uma atividade que exige diversos saberes e novas ações em suas práticas educativas são apontados novos caminhos para o fazer docente, que está diretamente ligado a uma relação pedagógica.

Assim, entende-se que na prática docente por excelência se constitui como ambiente favorável para a produção do conhecimento. No entanto, a ação pedagógica é uma ação que requer reflexão, muita clareza no fazer pedagógico, no tratamento que é dispensado ao aluno na sua individualidade, pois cada pessoa carrega consigo uma

gama de conhecimentos que, de uma maneira ou de outra, influenciam e refletem nas suas ações no decorrer da vida e em muitas outras situações.

O professor, em sua prática, desenvolve a sensibilidade de compreender o outro – seja ele o seu aluno ou seus pares –, de respeitar suas especificidades e intervir no momento certo e na hora certa como educadores e promotores de uma educação de qualidade para todos.

O professor com uma sólida formação teórica tem condições de desenvolver projetos pedagógicos, tomar decisões, fazer escolhas certas no momento certo e tornar atraente aquilo que está sendo ensinado, considerando que a qualidade do ensino se fortalece permanentemente como um *continuum* do seu aperfeiçoamento e da sua atualização.

Os conhecimentos iniciais, assim como toda a teoria discutida, são pré-requisitos considerados relevantes no fazer do professor. Importante destacar que os conceitos de sociedade, hegemonia, poder, de construção social do conhecimento ou de reprodução cultural devem ser inclusos como conteúdo nos cursos de formação de professores, à medida que refletir sobre o conhecimento adquirido e sobre o ensino desse conhecimento implicará processos de questionamentos sobre os aspectos assumidos como válidos e verdadeiros.

Tendo em vista que os saberes docentes do conhecimento, os saberes científicos, mantêm uma relação com a teoria crítica aplicada ao currículo e/ou ao ensino. Deste modo, implica o desenvolvimento dos alunos, a capacidade de análise do contexto social que permeia o processo de ensino-aprendizagem.

Os saberes docentes em nível de experiência são modelos de aprendizagens associados à experiência e à observação. Enquanto que, em uma abordagem reflexiva sobre a prática, os saberes docentes da experiência são aqueles produzidos no cotidiano docente através de uma constante reflexão sobre a sua prática. A valorização do saber docente é um eixo importante para a pesquisa e para a reflexão dentro das Ciências da Educação.

Tardif, Lessard e Lahaye partem da afirmação de que o saber docente é um saber “plural, estratégico e desvalorizado”. Plural porque é constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizados porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo

docente não é valorizado em face aos saberes que possui e transmite. Muitas são as explicações que podem ser dadas para essa realidade (CANDAU, 2008, p. 102).

Calderhead (1989, p. 43) aponta a seguinte enumeração: “Prática reflexiva, formação de professores orientada para indagação, reflexão-na-ação, o professor como investigador, o professor como sujeito que toma decisões, professor como profissional, o professor como sujeito que resolve problemas”.

A reflexão que se relaciona aos conceitos de investigação-ação é chamada de indagação, pois é através desta que os professores analisam a sua prática, identificando estratégias. É essa reflexão que mais se relaciona com a prática.

Tem a ver com os pensamentos que os professores têm quando estão ensinando, a espontaneidade, sendo que é através dessa reflexão que os professores improvisam, resolvem problemas e abordam situações divergentes na classe.

Desta forma, a pesquisa introduz um compromisso de mudança e aperfeiçoamento em que se faz necessário que a formação do professor esteja constantemente relacionada com a realidade na qual atua, refletindo-a criticamente, agindo num constante recomeçar, pois o projeto de uma nova sociedade requer um projeto baseado na pesquisa da realidade, o que representa o verdadeiro currículo da aprendizagem.

Dentro desse currículo de aprendizagem não se pode esquecer a formação do professor, tendo em vista que ela é um processo global que deve considerar a formação integral da pessoa, do cidadão e do profissional. Refletindo nesta direção, um professor pensa a partir de sua história de vida, não somente intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal, que lhe proporciona um conhecimento a partir do qual ele compreende e interpreta as novas situações.

Se a formação é contínua é porque a vida é contínua. As trocas constantes de significados é que constituem a linha de continuidade da formação. Portanto, a formação continuada poderá colocar a seu serviço não só aspectos profissionais, mas também os voltados para a formação da pessoa e do cidadão.

Considerando o conhecimento como um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução e que ele acontece não só no espaço universitário, mas também na prática pedagógica realizada pelos professores, nas salas de aula, das escolas de ensino fundamental e médio, o lugar da formação continuada a ser privilegiado deve ser a escola. É na escola que o professor realiza sua atividade.

O professor na sua atuação aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas. Na prática escolar ele tem a oportunidade de aprimorar a sua formação, desde que a realize de forma reflexiva, sendo capaz de resolver os problemas identificados com apoio do grupo de professores da instituição escolar e demais formadores que compõem o quadro de profissionais da instituição.

Compreender a escola como *lócus* privilegiado da formação continuada é estar pensando em estruturar um diferente modo de explorar a ação profissional cotidiana do professor. Neste sentido, o projeto da escola deve orientar estratégias que favoreçam processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica escolar, oportunizando aos professores espaços e tempos dentro da instituição para sua formação.

Considerações finais

A multiplicidade de fontes dos saberes docentes e pedagógicos mostra-nos que o corpo de conhecimentos do professor se constrói a partir do encontro de diferentes tipos de saberes, envolvendo conceitos e princípios pedagógicos, julgamentos éticos, vivências culturais e políticas.

A trajetória da vida profissional é marcada por significativas mudanças na própria prática pedagógica, ou seja, mudanças que se constroem a partir do desejo de aperfeiçoar a prática com novas técnicas, metodologias diferentes, desejos que nascem no diálogo, na inquietação como contingentes de caminhos percorridos e possíveis de serem moldados ou modificados. A adoção de tais mudanças no ensino depende de formação específica.

Ambas são parte da prática adquirida e fortalecida pela aquisição de bases teóricas sólidas, grupos de estudo e pesquisa. Idealmente, a importância dada à prática é decorrente do significado que se atribui à competência e que tem o profissional no processo de ensinar e aprender, sabendo-se que as competências são adquiridas pelas experiências concretas e contextualizadas.

Assim, faz-se necessário observar a responsabilidade desse profissional no desenvolvimento do educando, na sua formação e preparo do seu desempenho para atuar em um mundo que, por vezes, se apresenta contraditório nos mais variados aspectos, seja de ordem social, política ou econômica.

Sem a formação pedagógica orientada para o ensino o recém-formado fica desprovido da possibilidade de formular objetivos de intervenção para a prática imediata, não sendo capaz de solucionar situações-problema, e isto afeta sua

autonomia perante seus alunos, dificultando sua interação com a sala de aula. Daí a importância do fazer na prática docente.

Referências

CALDERHEAD, J. Reflective teaching and teacher education. Teaching and Teacher. **Education**, v. 5, n. 1, p. 43-51, 1989.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

Para além da BNCC: O ensino da química na abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) para superar o retrocesso das competências e habilidades

Wellington Francisco*

Introdução

Cara leitora e caro leitor! O objetivo deste texto é dialogar diretamente com vocês, professoras e professores, mães e pais, assim como todas e todos que estão envolvidos/as com a educação. Destina-se também àqueles/as que tenham dúvidas ou receios em relação à proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, e que deverá estar totalmente implantada até o início de 2022.

Neste texto buscamos dar uma interpretação frente às competências propostas na BNCC para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, de modo a propor um caminho para, ao trabalhar o Ensino de Química ou o Ensino de Ciências, superar o retrocesso inerente aos conceitos de competências e habilidades impostos no documento.

Esperamos que tais contribuições possam auxiliar o desenvolvimento do ensino em sala de aula para além das competências. É salutar que nossa proposição não finde debates sobre o assunto e não seja impositiva, mas um olhar sobre alguns receios que temos em relação ao currículo educacional brasileiro.

Por que ir além das competências e habilidades?

Para iniciar nosso diálogo é preciso situar os leitores e as leitoras sobre a proposição que a BNCC traz a respeito de competências e habilidades:

* Bacharel, licenciado, mestre em Química pelo Instituto de Química de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista, doutor em Química pela Universidade Federal de Goiás, com tese na área de ensino de Química e pós-doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professor Adjunto III da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) em Foz do Iguaçu, do Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILCVN) e professor do Programa de Pós-graduação em Química da Universidade Federal do Tocantins - Campus de Gurupi. E-mail: wellington.francisco@unila.edu.br

Quadro 1: Noção de competência e habilidade presente na BNCC

[...] As decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

Fonte: Brasil (2018, p. 13, grifo nosso).

Ao usar o verbo “dever” para as decisões pedagógicas entendemos que já há uma imposição aos professores e às professoras de como agir a partir da implementação do documento. Além de retirar qualquer tipo de autonomia (o pouco que ainda restava), a noção de “saber fazer” retrocede à teoria educacional conhecida como Pedagogia Tecnicista.

Dermeval Saviani nos aponta que a base central dessa teoria é a incompetência, a ineficiência e a improdutividade das pessoas em relação às demandas do trabalho. Logo, o papel da escola seria “[...] formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade” (SAVIANI, 1983, p. 25).

Quadro 2: Relação entre o conceito de competência e habilidade

 MAIS INFORMAÇÕES
Competência: capacidade de mobilizar, articular e integrar – de forma mais abrangente – o saber fazer sobre conhecimentos, habilidades e valores/attitudes pré-estabelecidos por outrem.
Habilidades: capacidade de mobilizar, articular e integrar – de forma mais específica – o saber fazer sobre conhecimentos e valores/attitudes pré-estabelecidos por outrem.

Fonte: CASTRO *et al.* (2020).

Portanto, o resgate da noção de competência e habilidades pela BNCC impõe ao professor e à professora, assim como aos/às estudantes, um afastamento da parte pensante do processo de aprendizagem. Ou seja, nos limita apenas a ser executoras/es. Mais agravante, na nossa interpretação, é o rumo de obediência às definições do sistema produtivo e trabalhista.

Ressaltamos, portanto, que assumir integralmente a noção de competência e habilidades nos leva a pensar que a educação tem um único fim: o mercado de trabalho. Além disso, veladamente se mantém o sistema opressor-oprimido que Paulo Freire expõe, distanciando-se do papel da educação como libertadora e crítica.

Como é possível ir além das competências e habilidades no Ensino de Química/Ciências?

Apresentamos aqui um caminho em que, mesmo se apoiando nas competências e habilidades descritas na BNCC, é possível promover um processo de ensino e aprendizagem química/científica que preze uma formação crítica e cidadã. Salientamos que esta proposição é apenas sugestiva, isentando os leitores e as leitoras de qualquer obrigação em seguir. Ao mesmo tempo, a proposição é provocativa, no sentido de possibilitar um pensar constante sobre as interpretações para auxiliar em quaisquer decisões que possam ser tomadas para o desenvolvimento em sala de aula.

Primeiramente, compartilhamos as três competências específicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio e que contemplam as disciplinas de Biologia, Física e Química:

Quadro 3: Competências Específicas de Ciências da Natureza e suas tecnologias para o Ensino Médio

Competência 1: Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.

Competência 2: Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.

Competência 3: Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Fonte: Brasil (2018, p. 553).

Ao analisarmos as três competências interpretamos que há um padrão específico que se divide em três partes. Tomamos como exemplo a competência 1 para ilustrarmos nossa ideia:

Parte 1: Objetivo da competência e indicação de temáticas

“Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia...”

Parte 2: Direcionamento de ações em sala de aula

“...para propor ações individuais e coletivas...”

Parte 3: Finalidade para o mercado de trabalho

“...que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global”

A primeira parte da competência, de maneira geral, define o que o/a estudante deve alcançar/desenvolver e quais temáticas ou conceitos devem ser usados para isso. No nosso exemplo, o objetivo é que os/as estudantes consigam analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, utilizando, para isso, conceitos que estejam relacionados à matéria e à energia. Em química podemos explorar temáticas como: modelos atômicos, moléculas e ligações químicas, substâncias e reações químicas, termoquímica e eletroquímica, por exemplo.

Na segunda parte busca direcionar o trabalho que deve ser feito em sala de aula, interferindo diretamente na autonomia do professor e da professora. Ou seja, para que os/as estudantes analisem os fenômenos e os processos, o/a docente precisa promover ações individuais e coletivas sobre o assunto. Enquanto na terceira parte é exposta a finalidade da competência, sempre atrelada à questão de eficiência e produtividade que são características marcantes do sistema capitalista.

Nossa sugestão de desenvolvimento em sala de aula se apoia nos princípios e características do ensino Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), difundido desde meados da década de 1980.

Quadro 4: Principais características do Ensino Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS)



MAIS INFORMAÇÕES

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO ENSINO CTS

- A organização conceitual do ensino de CTS é centrada em temas sociais;
- Busca-se um desenvolvimento de atitudes de julgamento nos/as estudantes;
- Abrange uma concepção de ciência focada no/para interesse social;
- Destaca-se por proporcionar um ensino multi e interdisciplinar;
- Refere-se à formação de cidadãos a partir do conhecimento mais amplo da ciência e de suas implicações para com a própria vida;
- Apresenta uma visão crítica sobre as implicações sociais da Ciência, tanto em relações de poder como das implicações mais amplas da tecnologia em termos de suas consequências;
- Pretende-se engajar politicamente os/as estudantes em processos decisórios democráticos de Ciência e Tecnologia;
- Preocupa-se com a formação da cidadania estimulando a capacidade de solução de problemas e tomada de decisão;

Fonte: Santos e Schnetzler (2010).

Para isso, provocamos vocês, leitoras e leitores, a desconstruir a ordem da competência e iniciar o planejamento didático a partir da **Parte 3**. Ao pensar sobre a finalidade da competência, invés de considerarmos o mercado de trabalho, pensamos em temas sociais que abrangem as informações presentes na competência. É importante aqui respeitar os saberes dos/as estudantes e manter um diálogo sobre a realidade vivida por elas/eles, resgatando assim o conceito de tema gerador em Paulo Freire.

Quadro 5: Explicação do conceito tema gerador



MAIS INFORMAÇÕES

Tema gerador: “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação”. Paulo Freire explica que os temas se chamam assim porque, independente da sua compreensão e da ação que eles podem provocar, tem-se a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser pensadas e cumpridas.

Fonte: Freire (1987, p. 49).

A partir das opções sugeridas pela turma é que as temáticas químicas, por exemplo, poderão ser pensadas. Isso significa uma retomada da autonomia em sala, culminando no aprofundamento dos conceitos químicos/científicos e tecnológicos que possibilitam a compreensão das situações sociais de forma mais crítica.

Na medida em que os aspectos científicos e tecnológicos vão sendo inseridos e debatidos em sala, para ampliar a compreensão do tema ou problema social levantado, podemos, enquanto professores e professoras, engajar os/as estudantes na proposição de soluções e avançar para uma tomada de decisão. Além de aspectos da ciência e da tecnologia, outros conhecimentos podem ser aprofundados para aumentar a dimensão de entendimento, expandindo para um ensino multi ou interdisciplinar.

Quadro 6: Conceitos de ensino multi e interdisciplinar



MAIS INFORMAÇÕES

Ensino multidisciplinar: Busca estudar um objeto, uma situação ou um determinado assunto sob os conhecimentos de diversas áreas para uma compreensão mais holística. É realizado por apenas um sujeito, no caso escolar, por apenas um/a professor/a que explora em sua disciplina.

Ensino interdisciplinar: Busca estudar um objeto, uma situação ou um determinado assunto sob os conhecimentos de diversas áreas para uma compreensão mais holística. É realizado por pelo menos dois sujeitos (no caso escolar, por dois/duas professores/as) em um processo integrador das disciplinas, formando uma unidade interna.

Fonte: Thiesen (2008).

Assim, propiciaremos uma formação crítica e cidadã nos/as estudantes e cada vez mais distante da ideia de eficiência e produtividade imposta pela BNCC.

Considerações finais

Esperamos que este texto possa ser no mínimo provocativo para os leitores e leitoras. Provocativo sobre a BNCC como um todo; provocativo sobre as competências e habilidades; provocativo frente ao nosso papel enquanto docentes; provocativo em relação à formação dos/as estudantes, futuras mentes pensantes que precisam ser críticas o suficiente para continuar resistindo e lutando; provocativo sobre o que foi apresentado, pois, enquanto sujeitos críticos e formadores/as de opinião, podem avaliar e decidir quais decisões tomar.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

CASTRO, G. A. M. *et al.* Desafios para o professor de ciências e matemática revelados pelo estudo da BNCC do ensino médio. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 15, p. 01-32, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química** – Compromisso com a Cidadania. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

Thiesen, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-598, 2008.

A invisibilidade da Botânica na Educação Básica

Laura Cristina Pires Lima*

Algumas “pedras” no meio do caminho do ensino de Botânica

Durante o encontro síncrono do projeto Rede De Diálogo – A Educação em Debate, sobre “A Invisibilidade da Botânica na Educação Básica”, foi discutido o artigo intitulado “Mas de que te serve saber Botânica?”, por Salatino e Burckeridge (2016). O artigo traz provocações em relação ao distanciamento, pouca empatia, rejeição e dificuldade dos estudantes com o conteúdo de Botânica. Atualmente o conteúdo é abordado nas disciplinas de Biologia (ensino médio) ou Ciências (ensino fundamental) e tem sido desprezado por estudantes do ensino básico. Muito disso tem sido resultado do ensino memorístico, sem contextualização e desvinculado com o cotidiano dos aprendizes, sendo, assim, uma ciência rejeitada – *Scientia Neglecta* – por muitos estudantes (SALATINO; BURCKERIDGE, 2016).

Vale ressaltar que, até o início do século XX, a Botânica era reconhecida como *Scientia amabilis*, desde os tempos de Carolus Linnaeus (século XVIII) que foi o criador do termo. Na atualidade, grande parte das pessoas que passam pelos ensinos fundamental e médio vê a botânica de modo diferente (SALATINO; BURCKERIDGE, 2016). Ela é encarada como matéria escolar árida, entediante e fora do contexto moderno (SALATINO; BURCKERIDGE, 2016). Se perguntássemos a alguém se o aprendizado de botânica é necessário, a resposta possivelmente seria algo parecido com “mas de que te serve saber Botânica?”.

Não há dúvida da importância biológica dos vegetais; as plantas e seus derivados estão presentes em vários outros momentos do nosso dia a dia, desde o despertar até a hora de dormir, mas nem sempre percebemos (FERREIRA, 2012). Elas são utilizadas desde os primórdios da humanidade, não apenas na alimentação, mas também por meio da sua transformação em abrigo, utensílios domésticos e de caça, adornos, roupas e,

* Doutora e mestra em Botânica e bacharel em Ciências Biológicas. Possui significativa experiência em pesquisa básica na área de Botânica com enfoque na identificação das espécies vegetais, especialmente as nativas do Brasil, um país tão megadiverso. Trabalha na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), em Foz do Iguaçu, desde 2014.
E-mail: laura.lima@unila.edu.br

até mesmo, a produção de energia, onde novas formas de utilização foram e continuam sendo descobertas (FERREIRA, 2012).

Atualmente, a maioria da população mundial vive em centros urbanos e foi perdido esse contato com a produção de alimentos. Muitas pessoas, quando querem comer um alimento, têm acesso ao alimento processado e embalado nas prateleiras dos mercados ou parte do vegetal disponível nas bancadas de hortifrutis e, com isso, não têm conhecimento de como é a planta que deu origem ao alimento na natureza. Por exemplo: o açaí é comprado processado nos mercados ou preparado com banana e granola em sorveterias ou açaiterias. Como é um pé de açaí ou um açaizeiro na floresta ou em áreas cultivadas? A maioria das pessoas não sabe reconhecer que o açaí é uma palmeira da mesma família do palmito, buriti e dendê. O interesse e o contato pelas plantas e pela natureza foi “perdido” ao longo das diferentes gerações, principalmente as urbanizadas.

A ideia de natureza objetiva e exterior ao homem pressupõe uma ideia de homem não natural e fora da natureza (GONÇALVES, 2006). No Brasil, o processo de intensificação da mecanização do campo promovendo o êxodo rural foi significativo entre 1960-1980 (ALVES; SOUZA; MARRA, 2011). Esse processo histórico, relativamente recente, proporcionou o crescimento dos ambientes urbanos e o distanciamento do contato dos seres humanos com as plantas.

A transmissão sobre uso e cultivo das plantas ocorre, na maioria das vezes, por transferência de conhecimento em um contexto sociofamiliar (BADKE *et al.*, 2012) ao longo das gerações. Geralmente, o hábito de plantar vem a partir de um aprendizado com comunidade familiar (pais ou avós que eram agricultores); eu, por exemplo, sou da geração Millenium e aprendi a cultivar plantas através da transmissão de conhecimento da minha avó paterna durante as férias escolares ao longo da infância. Mas com a intensificação do êxodo rural o conhecimento tradicional sobre as plantas fica retido nas gerações anteriores e a maioria das pessoas da geração dos “Milleniuns”, “Z” e “Alpha” não tiveram a oportunidade de aprender a plantar com pais e/ou avós. Em geral, as crianças dessas gerações tiveram o contato de plantar o feijão no algodão ao longo da educação infantil ou ensino fundamental e, após essa atividade, provavelmente não se propuseram mais ao hábito de cultivar plantas ao longo da vida. Uma crítica a esse experimento do feijão é que, na maioria das vezes, após a germinação, o estudante não acompanha o ciclo completo da planta e joga fora o experimento como se a plântula do feijão não fosse um ser vivo tão importante como por exemplo um filhote de tartaruga do projeto Tamar.

Parece ser uma característica da espécie humana perceber e reconhecer animais na natureza, mas ignorar a presença das plantas. Tal comportamento tem-se denominado negligência botânica (SALATINO; BURCKERIDGE 2016). Essa incapacidade de reconhecer a importância das plantas na biosfera e no nosso cotidiano; a dificuldade em perceber os aspectos estéticos e biológicos exclusivos das plantas; associar as plantas como seres inferiores aos animais, portanto, sem merecimento de atenção equivalente, foi cunhado por Wandersee e Schussler (2002) como “Cegueira Botânica”.

Isso é tão relevante, tanto no exemplo da prática da germinação do feijão quanto na observação da Figura 1, e eu pergunto: o que você vê na imagem? Provavelmente a primeira resposta será “uma borboleta”. Não é esperado que a primeira resposta seja vinculada à diversidade vegetal, pois na foto é possível observar que no tronco de uma árvore têm musgos, líquens, alguns tipos de samambaias, outras copas de árvores, como do ingá, bromélias e uma espécie que tem folhas em formato de coração; essa planta é do gênero *Philodendron*, cujo nome significa “amiga da madeira”, porque a maioria das suas espécies são epífitas que se desenvolvem sobre o tronco de outras árvores. Essa planta é da mesma família da Costela de Adão, dos Antúrios e da Comigo Ninguém Pode.

Figura 2: Testando a Cegueira Botânica



Fonte: Pixy.org¹.

¹ Disponível em: < <https://pixy.org/149187/>>. Acesso em: 2022.

A diversidade de formas das folhas dos vegetais que visualizamos na Figura 1 é um exemplo que pode ser trabalhado na aula de Ciências e Biologia e, a partir dessa imagem, é possível trabalhar diferentes temas como a classificação e evolução dos vegetais a partir da diversidade de formas e folhas, introdução ao tema da fotossíntese, morfologia foliar, plantas exóticas e nativas, polinização e germinação de sementes, pois as epífitas se estabelecem nesses ambientes.

Independente do tema a ser escolhido é possível contextualizar que a interpretação das formas dos vegetais é essencial para um sucesso do cultivo, tanto de plantas comestíveis quanto de ornamentais.

Também é possível associar a Figura 1, em uma abordagem interdisciplinar, à Botânica com as disciplinas de Artes e Geografia, relacionando as formas e cores dos vegetais, em um mosaico de espécies que podem ocorrer em diferentes fitofisionomias brasileiras, bem como os rios brasileiros. Após essa atividade contextualizada e integrada com outras disciplinas do ensino básico o estudante conseguirá ter uma percepção dos vegetais de forma mais integrada, as paisagens naturais como seres vivos e, conseqüentemente, compreender a importância da conservação de áreas florestais.

Mas nem sempre o ensino básico é contextualizado com diferentes disciplinas ou aplicado no cotidiano do aprendiz. Muitos professores tiveram formação insuficiente em Botânica e, portanto, não têm como nutrir entusiasmo e obviamente não conseguem motivar seus alunos no aprendizado da disciplina (NEVES *et al.*, 2019). O ensino de Botânica tem se caracterizado como excessivamente teórico, desestimulante e subvalorizado no conjunto das Ciências Biológicas (KINOSHITA *et al.*, 2006). Essa deficiência acaba formando cidadãos que irão “normalizar” a destruição de ambientes naturais.

Diante disso, questiona-se: o que se pode fazer para quebrar esse ciclo vicioso no ensino de Botânica em um país como o Brasil, que possui a maior diversidade vegetal? As consequências para uma sociedade que não conhece as suas próprias plantas são drásticas. De acordo com Salatino e Burckridge (2016),

[...] o desconhecimento sobre a importância das árvores nas florestas e nas cidades pode levar a população a deixar de se importar com o meio ambiente, o que nos colocaria no rumo de destruição dos biomas, levando os animais e a nós mesmos à extinção, pois só vivemos neste planeta porque as florestas estabilizam a biosfera, sequestrando carbono e produzindo o oxigênio que respiramos; 2) não reconhecer a importância e não conhecer o funcionamento das plantas nos leva a uma situação crítica para manter o que hoje praticamente sustenta a economia brasileira, o agrobusiness.

Os autores Salatino e Burckeridge (2016) propõem em seu artigo algumas medidas de curto e médio prazo para minimizar esses impactos desse ciclo vicioso no ensino de Botânica, como atividades práticas de campo ou laboratório em sala de aula (veja as figuras 2 e 3); além do aspecto lúdico que essas atividades propiciam, os experimentos de laboratório e observações na natureza (ou horto ou jardins botânicos) também propiciam a participação ativa dos alunos que executam experimentos, frequentemente de modo prazeroso.

Figura 3: Atividade prática



Fonte: Igor Eduardo Flávio (2019).

Figura 4: Percepção das plantas na escola



Fonte: Igor Eduardo Flávio (2019).

A partir do ensino de Botânica também é possível associar o valor cultural e econômico das plantas à Geografia, História, Sociologia, Literatura e Língua Portuguesa através de lendas indígenas que contam a origem de diversas espécies nativas (SALATINO; BURCKERIDGE, 2016). A literatura de Cordel também pode contribuir de forma significativa para o ensino de Botânica (OLIVEIRA, 2021). Na figura 4, é possível observar crianças participando da contação de história do livro *Coletores de Tesouros* (NEVES, 2019), durante uma atividade extensionista em uma escola municipal de Foz do Iguaçu (Paraná).

Figura 4: Contação de histórias



Fonte: Igor Eduardo Flávio (2019).

A contextualização do ensino de Botânica, principalmente quando aliada à utilização de uma variedade de estratégias didáticas mais dinâmicas, poderá propiciar o protagonismo do estudante (URSI *et al.*, 2018). Assim, faz-se necessário focar na contextualização como eixo norteador das reflexões. É possível abordar as plantas presentes na escola ou seu entorno (FRANCO; URSI 2014), a relação das plantas com a biotecnologia (DANDALO *et al.*, 2014), com a arte (URSI; BARBOSA, 2014), com o cotidiano (BARBOSA *et al.*, 2016). Também é importante realizar atividades formativas entre docentes da Universidade e do Ensino Básico a fim de promover a atualização e a troca de experiências entre essas duas categorias de professores.

Uma das atribuições da educação é ajudar as pessoas a fazerem escolhas informadas, terem maior engajamento no desenvolvimento científico e tecnológico e prepararem-se para o trabalho, em uma economia desenvolvida (BRASIL, 2006). Nesta perspectiva, o ensino dos componentes curriculares de Ciências e Biologia na Educação Básica promove que o estudante aprenda conceitos e processos fundamentais da área, compreenda a natureza e o processo de construção do conhecimento científico e seja capaz de analisar criticamente as implicações da Ciência e Tecnologia na sociedade, promovendo, assim, a alfabetização científica dos aprendizes (URSI *et al.*, 2018).

A abordagem dos componentes curriculares de Ciências e Biologia na Educação Básica é fundamental para a formação plena dos estudantes e futuros cidadãos (URSI *et al.*, 2018). Dentre as áreas que compõem as disciplinas de Ciências e Biologia, a Botânica é de notória relevância (SALATINO; BUCKERIDGE 2016). Contudo, o ensino de Botânica apresenta peculiaridades que justificam um olhar mais cuidadoso e específico por suas questões, de modo que produza conhecimento e encantamento na educação científica (URSI *et al.*, 2018).

E como está inserido o conteúdo de Botânica na BNCC?

A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como objetivo trazer o ensino investigativo e vinculado ao desenvolvimento do letramento científico, ou seja, a capacidade de compreender o mundo e transformá-lo a partir dos conceitos e métodos científicos.

Porém, houve uma “supressão” significativa do conteúdo de Botânica na atual Base Nacional Comum Curricular, que está incluído no tópico de Ciências da Natureza, no segundo ano do ensino Fundamental, na Unidade Temática de Vida e Evolução que tem como objetivo de conhecimento os seres vivos no ambiente e as plantas. Já no ensino médio, o único termo que remete diretamente à Botânica é a fotossíntese. Ou seja, sem

muito conteúdo teórico acerca do tema, a abordagem contextualizada e interdisciplinar nessa temática torna-se extremamente comprometida.

E para minimizar os impactos da atual BNCC é necessário incluir questões de aprendizagem a partir de questões norteadoras de reflexão, principalmente no ensino fundamental. Ao pensar que, geralmente, os professores do segundo ano do ensino fundamental são pedagogos é importante promover formações entre professores botânicos da Universidade e pedagogos atuantes do ensino básico. Também, é importante realizar atividades formativas utilizando a Botânica como ferramenta de sensibilização, resgate de conhecimento através do uso de memórias afetivas.

Além de formação continuada com os professores do ensino básico, os professores universitários também podem ajudar nas montagens de laboratórios, disponibilizar coleção de exsicatas ou visita a um laboratório da Universidade. É preciso estreitar os laços e contrapartida entre as Universidades e as escolas.

Também ressalto que o ensino não está só nas escolas, mas nos diferentes espaços. A Universidade deve produzir os materiais de divulgação científica e/ou pedagógicos para contextualizar a Biologia em nosso cotidiano, em especial a Botânica, como abordam Huergo, Guaca e Lima (2021), Vendruscolo e Zanella (2021) e Neves (2019).

Referências

- ALVES, E.; SOUZA, G. S.; MARRA, R. Ê-xodo e sua contribuição à urbanização de 1950 a 2010. **Revista de Política Agrícola**, v. 2, p. 80-88, 2011.
- BADKE, M. R., et al. Saberes e práticas populares de cuidado em saúde com o uso de plantas medicinais. **Contexto Enferm.**, v. 21, p. 363-370, 2012.
- BARBOSA, P. P. et al. Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino contextualizado de “Fotossíntese”: uma proposta para o Ensino Médio. **Revista da SBEnBio**, v. 9, p. 2244-2255, 2016.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- DANDALO, R. M. et al. Biotecnologia Vegetal no Ensino Médio: uma proposta para estimular reflexões e tomada de decisão consciente. **Revista da SBEnBio**, v. 7, p. 4298-4307, 2014.
- FERREIRA, F. C. Arte: aliada ou instrumento no ensino de Ciências? **ArReDia**, v. 1, p. 1-12, 2012.
- FRANCO, C. O.; URSI, S. As plantas e sua exuberante diversidade: trabalhando com registros fotográficos na área verde do CEU EMEF Atlântica. **Revista da SBEnBio**, v. 7, p. 1220-1229, 2014.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (Des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2006.

HUERGO, E. M.; GUACA, Y. C. C.; LIMA, L. C. P. Plantas para comer: as aventuras de Pânico e Liberta. In: VENDRUSCOLO, G. S.; CORTEZ, M.; LIMA, L. C. P.; SCHMITZ, H. J. (Orgs.). **Série FanBio**. Foz do Iguaçu: PROEX/UNILA, 2021.

KINOSHITA, L. S. et al. (Orgs.). **A botânica no Ensino Básico**: relatos de uma experiência transformadora. São Carlos: RiMa, 2006.

NEVES, A. et al. Cegueira botânica: é possível superá-la a partir da Educação? **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 25, p. 745-762, 2019.

NEVES, B. C. Os coletores de tesouros. In: VENDRUSCOLO, G. S.; CORTEZ, M.; LIMA, L. C. P.; SCHMITZ, H. J. (Orgs.). **Série FanBio**. Foz do Iguaçu: PROEX/UNILA, 2019.

OLIVEIRA, R. L. C. Botânica e Cordéis: uma aproximação entre arte, ciência e cultura. **Botânica Publica**, v. 2, p. 2-9, 2021.

SALATINO, A.; BUCKERIDGE, M. “Mas de que te serve saber botânica?”. **Estudos Avançados**, v. 30, p. 177-196, 2016.

URSI, S. et al. Ensino de Botânica: conhecimento e encantamento na educação científica. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 7-24, 2018.

URSI, S.; BARBOSA, P. P. Fotossíntese: abordagem em um curso de formação docente continuada oferecido na modalidade Educação a Distância. **Revista da SBEnBio**, v. 7, p. 6198-6208, 2014.

VENDRUSCOLO, G. S.; ZANELLA, F. C. V. Ana Flora em: entre abelhas e flores. In: VENDRUSCOLO, G. S.; CORTEZ, M.; LIMA, L. C. P.; SCHMITZ, H. J. (Orgs.). **Série FanBio**. Foz do Iguaçu: PROEX/UNILA, 2021.

WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E. E. Toward a theory of plant blindness. **Plant Science Bulletin**, v. 47, p. 2-9, 2002.

A perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e o texto como centralidade na BNCC: Compreendendo e aplicando a Teoria Dialógica nas aulas de Língua Portuguesa

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro*

Embora os documentos oficiais recomendem que haja alterações por parte dos professores e usuários da língua na percepção da necessidade dessas [...], essas ações pouco ocorrem (MONTE MÓR, 2013, p. 221).

Introdução

As reflexões em torno do ensino de Língua Portuguesa envolvem diversas discussões que têm como observatório o contexto educacional, neste caso, brasileiro, tanto no que diz respeito à alfabetização quanto ao letramento, seja no âmbito da produção textual, da leitura ou da oralidade; e a instituição escolar, nos níveis Fundamental e Médio, vem tentando trabalhar didaticamente essa questão. Para tanto, pauta-se em documentos norteadores que trazem normativas para a educação como, por exemplo, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC/2018):

[...] um documento de caráter *normativo* que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7, grifos nossos).

* Professora de Português/Espanhol Língua Adicional no Ciclo Comum de Estudos, na Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais e no Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Possui Graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2007). Mestre (2010) e Doutora (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade. Tem pós-doutorado em Linguística (2019), pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: simonebcr@yahoo.com.br

A partir deste documento as instituições de ensino, públicas e particulares, municipais, estaduais e federais, devem fundamentar os seus currículos e as suas práticas pedagógicas, bem como orientar os professores em seus planejamentos e didática. Este documento traz conhecimentos, habilidades e competências que considera essencial e que os alunos devem desenvolver no transcorrer do Ensino Fundamental e Médio, com vistas “[...] à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7).

No que diz respeito ao componente curricular de Língua Portuguesa observa-se que a BNCC (2018) está correlacionada a outros documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs/1997), que mantêm um viés sociointeracionista de linguagem. Esta relação dialógica com o ensino da Língua Portuguesa foi impulsionada por áreas, como a análise (Crítica) do Discurso e outras correntes teóricas, que surgiram na década de 1980 e que trouxeram à tona a noção de gênero textual e gênero discursivo, baseando-se no pensamento bakhtiniano. No Brasil, essas modificações foram aceitas e incorporadas pelo MEC aos PCNs (1997) e, atualmente, estão presentes na BNCC (2018).

A abordagem sociointeracionista ou dialógica, como aparece nestes documentos norteadores, prevê o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas através dos gêneros textuais, em uma perspectiva enunciativa que considera os domínios discursivos (esferas comunicativas). Dessa maneira, a proposta da BNCC (2018) centraliza a prática da linguagem no texto, condicionando a “[...] definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67).

Neste sentido, uma vez que a concepção de linguagem que norteia a BNCC (2018) e os PCNs (1997) corresponde à dialógica e considerando que “[...] os professores se veem como implementadores ou aplicadores de políticas de planejamento que não foram decididas por eles” (MONTE MÓR, 2013, p. 221), sentiu-se, por meio desta tessitura discursiva, a necessidade de realizar uma reflexão teórica sobre o objeto texto e a sua relação com os conceitos *tipo textual* e *gênero textual*, tendo em vista que estas abordagens, praticamente, não são discutidas, conceitualizadas e diferenciadas na BNCC (2018), corroborando para uma provável prática de escrita, oralidade, leitura e produção textual, ainda, centrada no texto como pretexto para ensinar gramática e no uso da abordagem tipológica que, intensivamente utilizada nas décadas de 1970, 1980 e parte da década de 1990, descrevia superestruturas textuais.

Dessa maneira, as competências linguísticas e comunicativas abordadas pelos documentos norteadores podem não ser desenvolvidas de maneira efetiva e a responsabilidade por não atingir as metas estabelecidas, especialmente, às concernentes à avaliação e ao *ranking* de desenvolvimento, recai sobre os docentes e o ensino que “[...] são tidos como meros implementadores de planos e políticas desenhados por outros, condutores de planos pré-existent, e não como atores no processo” (LO BIANCO, 2010, p. 155 apud MONTE MÓR, 2013, p. 221).

Destarte, cabe ao professor realizar as mediações entre os conteúdos, as práticas, os saberes e as normativas documentais para alavancar este *ranking*; é fundamental a sua participação na construção das diretrizes que norteiam o ensino básico brasileiro e para isso é preciso que, além de voz, sejam ouvidos, pois “[...] adotar um currículo básico comum calcado nessas avaliações e desconsiderar uma gama de aspectos extrínsecos e intrínsecos à realidade brasileira de profissionais ligados à educação que estão todos os dias no ‘chão’ da sala de aula é, no mínimo, questionável” (SOUZA; BAPTISTA, 2017, p. 182).

Sendo assim, este texto possui caráter teórico-reflexivo e objetiva compartilhar com os professores de Língua Portuguesa a base dialógica que envolve a concepção de linguagem presente na BNCC (2018). Para tanto, primeiramente, realiza-se uma explanação sobre o texto e o tipo textual para, na sequência, discorrer sobre a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso (gêneros textuais, como é comumente denominada).

Na sequência, visando um trabalho com o texto em sala de aula sob o viés enunciativo, propõe-se uma abordagem que considere a produção textual como uma avaliação diagnóstica e formativa a favor do docente, tanto no levantamento de informações sobre os saberes que os alunos já fazem uso quanto aos que precisam ser revisados e/ou trabalhados. Nesta acepção, a avaliação diagnóstica é “[...] entendida também como a avaliação que ocorre ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, visando a sua regulação” (ROCHA, s/d, p. 1).

De onde vêm, para onde vão?

Esta seção tem por objetivo apresentar uma exposição teórica em torno das categorias texto, *tipologia textual* e *gênero textual*, este na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem: um instrumento de construção do letramento escolar que permite agir eficazmente em situações sociais de comunicação.

Bakhtin (2000), quando iniciou seus estudos a respeito dos gêneros, os definiu como “gêneros do discurso”, pois a teoria clássica dos gêneros estava ligada à literatura e à retórica, dois campos mais formais e complexos. Por conseguinte, Bakhtin (2000) sentiu a necessidade de estudar o discurso cotidiano, que denominou de livre e simples, por considerá-lo o meio de interação verbal utilizado pelo indivíduo para se relacionar, espontaneamente, com a língua, com o meio e com o outro.

Vale ressaltar que a Linguística, quando passou a se dedicar, também, à questão das tipologias textuais, o fez de maneira desvinculada da noção de gênero, cujo predomínio da noção de tipo textual foi oriundo da tendência estruturalista que marcou as décadas de 50 e 60, sob o viés formalista que dominou o século XX. E, embora a noção de tipo textual passasse a ser empregada para o ensino da língua materna, o texto, por muitas vezes, tornou-se pretexto para ensinar a gramática, tendo em vista uma não correlação com as suas funções sociodiscursivas e com as suas esferas comunicativas.

Mas, antes de adentrar-se às taxativas teóricas sobre no que consiste a tipologia e o gênero textual, é preciso compreender qual é a função comunicativa que desempenham e por qual instrumento se materializam. Portanto, é imperativo refletir sobre o texto.

O texto

Conforme disposto na BNCC (2018), a sua proposta curricular para a área de Língua Portuguesa é o texto. Dessa maneira, este documento normativo,

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

Sob este viés enunciativo-discursivo presente no documento observa-se uma proposta de ampliação do letramento que, nesta concepção dialógica, prevê uma abordagem crítica e significativa, uma vez que os “[...] textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas” (MARCUSCHI, 2005, p. 20). Portanto,

[...] o trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de

língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos (GERALDI, 1997, p. 105).

Nesse sentido, pode-se dizer que o texto é o lugar da interação. É onde a língua se desenvolve, é o lugar em que os indivíduos se relacionam com a linguagem e a sua prática, “[...] é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*” (GERALDI, 1997, p. 98, grifos do autor). Sendo a produção textual quem “[...] permeia todo o processo de ensino aprendizagem” (ANGELO; ZANINI; MENEGASSI, 2007, p. 15).

Diante disso, antes de colocar em prática as normativas curriculares norteadoras que prescrevem o uso do texto em sala de aula, é preciso refletir sobre a concepção de linguagem¹ que o engendra, visto que cada corrente tem seus postulados teóricos próprios, como aclara Mendes (2017, p. 91):

[...] na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito o texto é visto como um produto lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo. Na concepção de língua como código – portanto, como mero *instrumento* de comunicação e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo. Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos.

Seguindo esta discussão conceitual, entende-se o texto, na concepção dialógica, como “[...] uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2007, p. 24). Em outras palavras, “[...] os textos são unidades de sentido, dadas por recorrência daquilo que é dito e de um modo próprio de dizer, com unidades linguísticas empíricas e concretas, produtos legíveis ou audíveis, com objetivo comunicativo” (COSTA, 2008, p. 26). Logo, “[...] todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados” (MARCUSCHI, 2005, p. 20, grifo do autor).

De acordo com Pessoa (2017), o texto é “[...] a unidade que organiza um conjunto de enunciados por meio dos recursos de expressão, dotado de sentidos que se

¹ No texto “Linguística e ensino”, Oliveira e Wilson (2013) discorrem sobre as concepções de linguagem.

articulam e formam uma unidade com começo, meio e fim”. Dessa forma, o texto é o veículo responsável pela comunicação entre os seres humanos, pois representa a unidade comunicativa em que a linguagem se efetiva, cuja construção é articulada por três elementos bases: o enunciado, o próprio texto e o discurso:

Quadro 1: Demonstrativo Conceitual de Funcionalidades

ENUNCIADO	TEXTO	DISCURSO
“diz respeito ao ato de produção de sentido por meio da linguagem”	“diz respeito à organização dos enunciados para a composição de uma unidade de sentido”	“diz respeito à dimensão histórica e ideológica que determina as possibilidades de produção dos enunciados e dos textos”

Fonte: Sistematização do exposto por Pessoa (2017).

Sob esta acepção, se o texto se concretiza por meio do gênero textual, concorda-se que este se constrói a partir do texto. Por conseguinte, tem-se no enunciado a sua efetivação, tendo em vista que a “[...] língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Neste sentido, pode-se dizer que o enunciado é um texto que se tornou discurso, que se materializou, e, enquanto tal, possui “[...] vozes a compreender, com as quais dialogar” (MARCHEZAN, 2006, p. 129).

Dessa maneira, observa-se que essas definições teóricas têm como base o pressuposto de que os enunciados são moldados conforme os modelos comunicativos já estabelecidos, ou seja, um enunciado desenvolvido individualmente somente será considerado um gênero quando for socializado ou materializado em uma “[...] esfera de utilização da língua” (BAKHTIN, 2000, p. 279), bem como aceito (cristalizado) pelos usuários da língua, seja oral ou escrita, visto que são “[...] artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2007, p. 30).

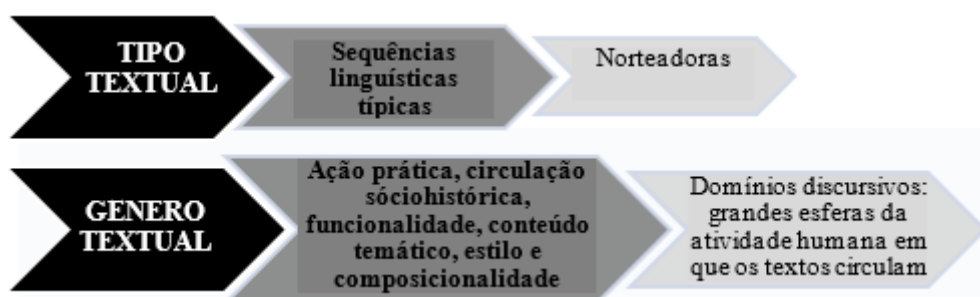
Assim, os enunciados são organizados para formar uma unidade dotada de sentido, o texto, e a partir deste constrói-se o gênero textual. Para tanto, é preciso estar em interação verbal, em atividade comunicativa, escrita ou oral, uma vez que os gêneros são o que os indivíduos usam e reconhecem em qualquer momento do tempo, são “processos de atividades socialmente organizadas” (BAZERMAN, 2006, p. 31).

A tipologia textual e o gênero textual

Como discutido na seção anterior, se o tipo textual e o gênero textual não são a mesma coisa, o que determina o uso de cada um desses conceitos²? Segundo Marcuschi (2007), a resposta é operacional!

Embora a tipologia e o gênero textual estejam presentes no texto não podem ser tratadas como sinônimos, pois possuem definições operacionais diferentes, como pode ser observado no Gráfico 1:

Gráfico 1: Sistematização de Tipo e Gênero Textuais



Fonte: Sistematização a partir do exposto por Marcuschi (2007, p. 24).

Dessa forma, Marcuschi (2007), ao trazer uma explicação não formal do que vem a ser a tipologia e o gênero textual, fundamenta-se na utilização destes constructos a partir de suas características operacionais, visto que se tem no discurso “[...] aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos” (MARCUSCHI, 2007, p. 24). Dessa maneira, “[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2007, p. 22, grifos do autor).

Nesse sentido, o gênero textual representa “uma noção propositalmente vaga para referir os textos *materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composição característica” (MARCUSCHI, 2007, p. 22-23, grifos do autor),

² Para aprofundar-se nos conceitos você pode ler o artigo de Marcuschi (2007) e assistir o vídeo (resenha do artigo) de Bueno (2020).

enquanto que “[...] um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto” (MARCUSCHI, 2007, p. 27).

Este estudioso, ao tratar das particularidades do texto e de sua relação com a linguagem, explica que

[...] usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção* (MARCUSCHI, 2007, p. 22, grifos do autor).

Logo, se a tipologia textual corresponde a estas categorias, entende-se que são estas quem denominaram um texto como sendo narrativo ou argumentativo, posto que “[...] entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços lingüísticos predominantes” (MARCUSCHI, 2007, p. 27). Isto é, quando se determina um tipo textual como narrativo, argumentativo ou descritivo não se está denominando o gênero, mas, sim, uma sequência de base predominante, tendo em vista que, “[...] se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros” (MARCUSCHI, 2007, p. 23).

Diante disso, para ilustrar as particularidades dos tipos e dos gêneros textuais, traz-se o quadro sinóptico elaborado por Marcuschi (2007):

Quadro 2: Particularidades dos Tipos Textuais e dos Gêneros Textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. Realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. Constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Quadro sinóptico de Marcuschi (2007, p. 23).

É fundamental que se observe os gêneros, não como “entidades formais, mas sim [como] entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2007, p. 25). Sendo assim, identificam-se no texto, materializado em um gênero textual, quais são as seqüências que o compõe; em seguida, verifica-se qual é a que possui mais ocorrência, um predomínio maior; e, por meio dessa análise, tipifica-a como narrativa ou descritiva, como ilustra, por exemplo, o Quadro 3:

Quadro 3: Exemplo de texto tipologicamente híbrido

SEQUÊNCIAS TIPOLOGICAS	
DESCRITIVA	19 de março de 2050 - Viagem a Júpiter. Neste dia cinco astronautas... escolhidos pelo governo
NARRATIVA	são mandados em uma missão de risco à Júpiter
DESCRITIVA	o planeta dos mortos, monstros e plantas carnívoras gigantes
NARRATIVA	para encontrar a pedra filosofal. Mas no caminho a Júpiter descobriram que não haveria combustível para voltar à terra. Na chegada a Júpiter encontraram uma floresta e nela eles entraram, um dos viajantes falou...
INJUNTIVA	– Será que a pedra está aqui no meio desta floresta?
NARRATIVA	Ninguém falou nada e começaram a andar. De repente eles escutaram um barulho de monstros e começaram a correr e o dinossauro foi para outro lado. De repente caíram num ninho enorme e lá viram a pedra.... Quando eles saíram da terra mal-assombrada um jato veio buscar ... eles então foram para casa.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como pode ser verificado neste texto, trata-se de uma produção representativa do gênero textual conto, cuja base predominante é a narrativa. Os textos que apresentam mais de uma sequência tipológica são denominados híbridos, heterogêneos. A esse respeito, Machado (2005, p. 247, grifo da autora) alerta que “[...] pode haver textos sem nenhum tipo de *sequência*, textos globalmente organizados em uma única sequência e textos organizados por meio de vários tipos de *sequência*”, mas o que vai denominá-lo como sendo de determinado tipo textual será a sua base predominante, como pode ser observado no exemplo disposto no Quadro 3.

Portanto, o ensino da Língua Portuguesa não pode estar limitado a estruturas tipológicas as quais o aluno tem de se adaptar, uma vez que a noção de tipologia textual é muito restrita e não dá o devido destaque ao papel dos sujeitos em interação e que estão envolvidos no processo de enunciação, como também não se efetiva em frases isoladas, desprendidas de sentido e descontextualizadas.

Sobre abordagens pautadas nos limites de frases Oliveira e Benites (2009, p. 5) esclarecem que “[...] a Lingüística ultrapassa-os e entende a linguagem como interação, justificando, dessa forma, a necessidade de descrever e explicar a língua dentro de um contexto, a partir da consideração de suas condições de uso e funcionamento”. Angelo, Zanini e Menegassi (2007, p. 17) acrescentam que

[...] o aprendizado da língua se dá através de situações significativas em que os alunos interajam uns com os outros, trabalhem com a língua, analisando como funciona, refletindo sobre os recursos expressivos, tentando novas possibilidades de construção. Para isso, torna-se necessário que o processo de ensino aprendizagem da língua materna seja centrado na inter-relação, de forma contextualizada, das práticas de leitura, produção e análise linguística. [...] A produção de texto não é uma prática desvinculada das demais e fim de uma seqüência didática, como normalmente propõe o livro didático; pelo contrário, consiste num trabalho que deve ter, também, uma finalidade e um interlocutor.

Contudo, o fato de simplesmente se trabalhar com a produção escrita e com o ensino de gramática não será suficiente se não forem considerados os gêneros textuais. Escrever qualquer “coisa” e de qualquer “maneira”, sem atitudes reflexivas sobre a finalidade, o contexto, o interlocutor, entre outros elementos, é uma prática defasada. Ao propor uma escrita descontextualizada o professor deixa de compartilhar com os discentes os gêneros textuais e suas particularidades, ou seja, deixa de informá-los sobre o fato de que cada gênero tem suas características e, apesar de possuírem alguns pontos que se assemelham, possuem uma construção composicional e estilística com traços que se diferenciam em algum momento, visto que uma carta não tem a mesma estrutura de uma bula de remédio, assim como um conto não se assemelha a um memorando.

Sendo assim, uma vez conceituado o tipo textual, parte-se para uma reflexão teórica mais aprofundada sobre o gênero textual que, segundo a perspectiva bakhtiniana, “[...] são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (BAKHTIN, 2000, p. 285), haja vista que “[...] as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes” (CALVET, 2002, p. 12).

Um breve traçado histórico-teórico dos gêneros

De maneira sintetizada, na seção anterior, pode-se dizer que gênero é um instrumento por meio do qual os indivíduos se comunicam verbalmente no dia a dia e pelo qual os textos se concretizam; são construções oriundas das atividades comunicativas imediatas e programadas; sendo orais ou escritas, adaptam-se ao contexto estabelecido. Assim como lembra Marcuschi (2007, p. 20), caracterizam-se “[...] muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”.

Em uma perspectiva histórica, Marcuschi (2007) define algumas fases que marcaram o surgimento dos gêneros: a primeira diz respeito ao desenvolvimento de uma esfera limitada de gêneros usados, basicamente, por povos de cultura oral; a segunda é marcada pelo surgimento de gêneros típicos da escrita, em decorrência da invenção da escrita alfabética em meados do século VII a.C.; na terceira tem-se a expansão dos gêneros com o surgimento da cultura impressa, no século XV; seguida de um processo de grande ampliação dos gêneros, a partir da fase intermediária da industrialização, no início do século XVIII.

Machado (2007) esclarece que foram os postulados teóricos de Platão e de Aristóteles as bases cristalizadas que, até o presente, orientam a teoria dos gêneros aplicada na sala de aula. Segundo a autora, a classificação sob os rigores de Aristóteles foi a que teve mais destaque na literatura, apesar do gênero ter se constituído na poética e na Retórica, e talvez tivesse se perpetuado, caso não houvesse o surgimento da prosa comunicativa.

Schneuwly (2004), ao tratar desse tema, destaca que, embora essa noção fosse tradicionalmente utilizada nos domínios retóricos e literários, foi na obra de Bakhtin (1953/1979), *Estética da criação verbal*, que recebeu uma extensão considerável (SCHNEUWLY, 2004, p. 25) e foi a partir do trabalho com os gêneros sob os domínios da literatura e da retórica que desenvolveu a teoria dos gêneros do discurso:

[...] estudaram-se, mais do que tudo, os *gêneros literários*. Mas estes, tanto na Antigüidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados, com os quais contudo têm em comum a natureza *verbal* (lingüística). O problema de lingüística geral colocado pelo enunciado, e também pelos diferentes tipos de enunciados, quase nunca foi levado em conta (BAKHTIN, 2000, p. 280, grifos do autor).

Brandão (2000), também, discute essa problemática levantada por Bakhtin (2000) e esclarece que os gêneros foram primeiramente preocupações da retórica e da literatura por dois motivos: a linguística era uma disciplina recente da ciência da linguagem e sua preocupação inicial voltou-se a unidades menores que o texto, ou seja, visava o estudo do fonema, da frase, das palavras, entre outros níveis linguísticos. A disciplina não havia, ainda, se voltado para o texto enquanto gênero e a partir do momento que “[...] passa a se preocupar com o texto, começa a pensar a questão do gênero” (BRANDÃO, 2000, p. 19).

É a partir de uma perspectiva diferente, plurilinguística, apresentada pelos estudos linguísticos, quando estes deixam de trabalhar somente com o texto literário, tratando de estudos de outros textos, ou, como define Brandão (2000, p. 19), para o estudo de “textos quaisquer”, que o gênero passa a ser “[...] usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (SWALES, 1990 apud PAVANI; KOCHÊ, 2006, p. 111).

Brandão (2000), ao descrever quatro vertentes de classificação que teorizaram sobre o gênero, faz um breve panorama tipológico que vai dos anos 1960 e início de 1990 e sintetiza as notáveis contribuições de cada uma delas. Este traçado é muito importante, uma vez que possibilita refletir sobre os processos evolutivos pelos quais as teorias perpassam e que influenciaram em sua implementação ou substituição, principalmente, no que diz respeito aos documentos base que normatizam o ensino. Segundo a estudiosa, tem-se

[...] as tipologias funcionais, fundadas sobre o estudo das funções dos discursos (na perspectiva de Bühler e Jakobson, 1963); as tipologias enunciativas que tratam principalmente da influência das condições de enunciação (interlocutores, lugar e tempo) sobre a organização discursiva (aqui se incluem os modelos inspirados por Benveniste, 1966 e o trabalho de Bronckart *et al.*, 1985); as tipologias cognitivas, que tratam principalmente da organização cognitiva, pré-lingüística, subjacente à organização de certas seqüências – narrativa, descritiva etc. (nesse grupo estaria o modelo de Adam, 1987); a tipologia sócio-interacionista de Bakhtin (1992) (BRANDÃO, 2000, p. 22).

É esta última a concepção de linguagem presente nos documentos norteadores da educação brasileira, cuja tipologia entende o enunciado (o texto) como um produto oriundo da interação social na qual as palavras são definidas como produtos de trocas sociais. Nesta acepção “[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

O gênero textual/discursivo

Segundo Machado (2007), o estudo do gênero e do discurso desenvolvido por Bakhtin demonstrou a necessidade de um olhar voltado para as práticas comunicativas prosaicas que os diferentes usos da linguagem propiciam, isto é, a manifestação de pluralidade. Esse afastamento da teoria clássica dos gêneros abriu diferentes campos de estudo da linguagem, possibilitando uma aproximação em direção aos estudos das manifestações discursivas da heterogeneidade linguística. Reforçam essa reflexão as contribuições de Santos *et al.* (2009) ao destacarem que os gêneros do discurso não são obtidos por meio de manuais, mas, sim, na interatividade, nas esferas comunicativas do cotidiano, pois se caracterizam como um contexto cultural amplo no qual são colocadas em prática outras esferas discursivas.

Dessa forma, compreende-se que o gênero faz parte da rotina das pessoas, uma vez que é resultado da interação verbal que ocorre entre os indivíduos e sua língua, ou seja, é fruto de relações comunicativas estabelecidas entre o meio e os sujeitos. Essa relação não deve ser negada ou considerada separadamente, pois

[...] ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gêneros que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Bakhtin (2000) ilustra muito bem o processo de ligação entre os elementos responsáveis pela atividade comunicativa, o elo que se tem entre a vida e a língua, o sujeito e o enunciado, uma vez que a vida do indivíduo e a sua relação com o meio a que pertence possibilita o surgimento de enunciados. Estes não se constroem de maneira isolada, mas, sim, em uma esfera comunicativa³, isto é, a um domínio discursivo, e refletem

[...] as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas

³ Domínio discursivo corresponde à “esfera/instância de atividade humana que produz textos com algumas características comuns, isto é, o *lugar* onde os textos ocorrem/circulam” (COSTA, 2008, p. 27, grifo do autor).

também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Por conseguinte, esses três elementos, que ao unirem-se na totalidade do enunciado, são marcados pelas características da esfera comunicativa que se está estabelecendo e que “[...] elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2000, p. 279, grifos do autor). Logo, estes são compartilhados em uma comunidade discursiva que, por ser plural, diversifica a construção de enunciados, contribuindo para a heterogeneidade dos gêneros do discurso.

Dessa forma, compreende-se que

[...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Da mesma forma pela qual são utilizados pelo ser humano os gêneros também podem ser por ele produzidos. É um contínuo em que a língua evolui com os indivíduos e estes evoluem com a língua; o que modifica também é modificado. Assim, ao evoluírem em sociedade, os homens evoluem linguisticamente e acabam incorporando novos elementos em suas interações verbais, dando vida a novos gêneros e/ou deixando de utilizar alguns.

Para Bakhtin (2000), a heterogeneidade dos gêneros do discurso não deve ser minimizada em tentativas de classificação; a atenção deve ser voltada à diferença existente entre os gêneros de discurso primário e secundário, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 4: Os gêneros do discurso primário e secundário

GÊNEROS DE DISCURSO PRIMÁRIO	GÊNEROS DE DISCURSO SECUNDÁRIO
correspondem aos textos informais, simples;	correspondem aos textos formais, complexos;
desenvolvem-se espontaneamente;	não se desenvolvem espontaneamente, são construídos/elaborados institucionalmente;
são estruturados no decorrer da situação comunicativa;	são determinados pela situação comunicativa;
são imediatos, cotidianos;	mediados pela leitura e escrita;
e-mail, carta;	produções científicas, literárias: romance, dissertação, artigos...

Fonte: elaborado pela autora.

Os gêneros primários, por serem simples, são informais, desenvolvem-se em contextos imediatos, cotidianos. Já os gêneros secundários são definidos como complexos porque exigem mais formalidade, são mediados, geralmente, pela leitura e escrita, visto que “[...] aparecem em circunstância de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita” (BAKHTIN, 2000, p. 281). Os gêneros primários, ao serem absorvidos pelos gêneros secundários, “[...] transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios” (BAKHTIN, 2000, p. 281).

Para este autor, os gêneros dependem do ponto de vista da comunicação, da troca verbal, o que lhe permite distinguir as produções verbais espontâneas, pertencentes aos gêneros primários (aqueles do cotidiano), e produções construídas e/ou elaboradas institucionalmente, pertencentes aos gêneros secundários (produções científicas: textos dissertativos, artigos, teses, dissertações, literários, entre outros), que derivam dos gêneros primários de discurso.

A produção textual como instrumento de avaliação diagnóstica

É por meio da linguagem que se constrói, transmite e media os saberes, tendo em vista que a comunicação é a base de qualquer sociedade. Orlandi (2009) destaca que a linguagem sempre foi tema de reflexões e questionamentos em que as sociedades indagavam o como e o porquê de comunicarem-se, as diferenças e/ou semelhanças entre as línguas etc. São indagações como essas, em torno do uso da linguagem, que intrigam o ser humano, uma vez que é através da comunicação que se busca compreender as culturas.

Sendo assim, Marcuschi (2007, p. 35) considera que o “[...] trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia”. Como a enunciação “[...] não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’” (BAKHTIN, 2006, p. 16), considera-se que o texto pode se tornar um precioso instrumento de avaliação diagnóstica¹ em favor do professor, pois é uma fonte riquíssima de informações linguísticas, advindas da relação do sujeito com a linguagem, e que pode auxiliar o docente no momento de (re)planejar e definir tanto os conteúdos como as abordagens metodológicas a serem desenvolvidos no transcorrer da disciplina de Língua Portuguesa.

Segundo Rocha (s.d.), a avaliação diagnóstica “[...] é um instrumento da interação pedagógica que tem como foco parte de um percurso da aprendizagem, visando à delimitação de pontos de partida e/ou de retomada para o ensino”. Sendo assim, por meio do texto, ao captar o momento em que o indivíduo apresenta, de maneira oral ou escrita, as preocupações que tem com alguns elementos formais e semânticos da linguagem, bem como com o contexto discursivo que está inserido, é possível observar idiossincrasias discursivas que denotam não apenas a sua relação com a linguagem, mas também com o seu entorno social.

Bronckart (2006) chama a atenção para o fato de as condições que regem a abertura e o fechamento dos textos não se restringirem apenas às regras linguísticas da língua, mas também são oriundas das condições de realização da tessitura que, por serem variáveis, acabam influenciando no desenvolvimento da produção. Isso é possível porque “[...] um gênero é um tipo específico de texto, caracterizado e reconhecido pela função específica, pela organização retórica mais ou menos típica e pelo contexto onde é utilizado” (MEURER, 2002 apud ARAÚJO, 2006, p. 5).

Nesse sentido, os gêneros textuais que possuem o predomínio da sequência narrativa, especialmente as narrativas/relatos de vida e os contos, são muito eficazes nesse levantamento de dados diagnósticos, pois possuem uma construção composicional bastante desenvolvida no transcorrer da escolarização. Inclusive, o ato de “[...] contar histórias [orais e/ou escritas] é uma forma elementar de comunicação

¹ “Para ser qualificada como diagnóstica, uma avaliação precisa privilegiar os processos de ensino e aprendizagem e não a indicação de notas, classificações ou hierarquizações. À avaliação diagnóstica caberia contribuir para a identificação de habilidades e/ou competências que o aluno já domina, auxiliando na apreensão daquilo que precisa ser ensinado. Na concepção diagnóstica de avaliação, a apreensão de dificuldades de aprendizagem, visa à delimitação de estratégias voltadas à sua superação e não à produção de classificações ou hierarquias de excelência” (ROCHA, s.d.).

humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Dessa maneira, ao relatar um acontecimento de vida, por exemplo, o sujeito se envolve emocionalmente à sua narração, permitindo que as situações naturais, dialógicas de uso da linguagem e de juízo de valor se façam presentes, tornando o texto uma fonte riquíssima de dados sobre o seu autor, sua linguagem e o seu domínio sociodiscursivo. Essa construção simbólica que envolve a realidade e a ficção é possibilitada pelo dialogismo “[...] existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 2005, p. 94), como pode ser observado no seguinte reconto:

Quadro 5: Reconto das Fadas

Era uma vez em uma favela uma moça que aparentemente parecia ser bonita e educada, mais desde pequena mecia com coisa errada, e sua mãe decepcionada não o que faz, já sabia o que estava acontecendo e disse:

– O minha filha não faça mais isso pelo amor deus, não faça passa pelo o que eu mereço, me de muito orgulho pra mim porque eu amo você, e a cada dia mais você amadureca, sua infância era muito precária não tinham o que comer se sustentavam com migalhas, e sua filha com fome decidiu vender suas coisas, e começou a usar drogas e começou a dever pra favela inteira até que um dia ameaçaram ela de morte e ela falou que fazia de tudo pra continuar viva, e então disseram que ela teria que cobrar um dívida de um cara e se não pagasse ela tinha que o matar, e assim ela foi se tornando uma das mais temida do quadrado, matando sem dor e sem dó, tudo isso pra manter seu vício e pelo pó, e um dia ela indo pra casa de madrugada depois de ter assaltado uma casa.

Ela indo pra sua casa [inteligível] uma vez – a casa caiu já era vai cavando seu buraco por que você vai ir pra debaixo da terra e nessa noite sua mãe ouviu uma rajada de tiro ela começou a rezar falando “meu senhor eu fiz de tudo mais ela não me ouviu, preferiu esse outro mundo” e assim foi a vida daquela jovem que um dia queria construir uma família.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017).

Este reconto, assim como outros que foram delineados a partir da seguinte proposta: “E se um conto de fada acontecesse nos dias de hoje aqui na região onde vocês moram, como seria?”, tinha como finalidade contribuir para um acervo de produções autênticas para ser trabalhado na disciplina de “Sociolinguística e ensino”, em 2017, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Contudo, a sua construção temática chamou a atenção para outras questões, como o registro de uma realidade que cerca os seus autores, em que “pode-se dizer que os narradores, constantemente, presenciam atos de violência e de repressão. Inclusive os personagens

principais vivenciam situações que nem sempre os levam a um final feliz” (MINUZZO; RIBEIRO, 2021). Observa-se, também, por meio dessa riqueza de dados sociolinguísticos, a relação que o narrador tem com as convenções da língua, cujas marcas de singularidade e idiossincrasia que perpassam o texto disponibilizam ao professor situações em que o estudante se depara com normas gramaticais que possui ou não domínio, bem como com casos de transferências de traços orais para a escrita².

A partir de exemplos como este do reconto, reforça-se que o texto não pode tornar-se um mero instrumento de prática de produção textual, com vistas a atender a elaboração do gênero solicitado, ou, ainda, para avaliar o domínio das convenções linguísticas que cada discente possui. Sob uma perspectiva meramente avaliativa (dar nota) verifica-se a recorrência de uma prática de ensino descontextualizada, na qual a produção escrita/oral e a linguagem são trabalhadas em etapas separadas, restringindo o ensino da língua a enunciados soltos e a frases desprendidas de sentido. Desconsidera-se, assim, o gênero textual, o discurso, o local de interação entre sujeitos, a finalidade e a linguagem.

Diante disso, pode-se dizer que as características de cada gênero influenciam na sua linguagem escrita e, à “[...] medida que passam a conhecer e a fazer uso dos vários gêneros discursivos, os alunos aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto” (PINTO, 2007, p. 50). Isso é possível porque

[...] quando o professor proporciona ao aluno o contato com diversos gêneros textuais, além de estar trabalhando de acordo com as recomendações atuais para o ensino de língua, ele estará enriquecendo sua aula com formas diferentes de se ver e de se trabalhar um texto. Como consequência dessa forma de trabalho, o professor terá um aluno mais produtivo e criativo no momento das produções textuais. É por meio desse contato direto com textos e conseqüente análise dos gêneros textuais que as aulas perdem a característica de modelo pronto e acabado (NADAL; RAUPP, 2009, p. 3).

Destarte, a inserção dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa possibilita a ampliação e a construção de novos conhecimentos. Porém, para isso, o docente precisa conhecer e dominar os gêneros para poder abordá-los

² A partir do acervo de recontos gerado para esta disciplina foram publicados esses três artigos que envolvem a abordagem dialógica do discurso e a sociolinguística: “O tecido escolar e a linha sociolinguística: como costurar propósitos tão opostos através do professor?” de Thaina Alencar; “Do singular ao idiossincrático: refletindo sobre os fenômenos linguístico-discursivos presentes no reconto ‘A Chapeuzinho traficante e o lobo maconheiro’”, de Catiane Reas, Cinthia Minuzzo e Simone Ribeiro; e, “A ato discursivo de recontar e a sua intrínseca relação dialógica com o contexto social”, de Cinthia Minuzzo e Simone Ribeiro.

adequadamente, colocando em “[...] prática o processo de letramento e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita” (NADAL; RAUPP, 2009, p. 4).

Assim sendo, os gêneros como instrumentos de aprimoramento e distribuição de conhecimentos auxiliam no uso e na compreensão da língua. Quando isso acontece, o docente atinge sua meta que, nas palavras de Nadal e Raupp (2009, p. 4), diz respeito ao processo de “[...] formar alunos que saibam ler e escrever de verdade. É o aluno leitor e produtor de textos, o qual é o ponto mais destacado nos PCNs” e que se faz presente na BNCC (2018). Para tanto, o ensino da língua não deve partir de “[...] exercícios mecânicos de redução e classificação de elementos linguísticos de frases com base numa teoria indiscutível. É a partir de práticas significativas e contextualizadas que se dá a construção de conhecimento de língua” (ANGELO, ZANINI; MENEGASSI, 2007, p. 5).

Nessa perspectiva de análise, pode-se dizer que o ensino da Língua Portuguesa deve estar pautado em uma prática interacionista de linguagem, na qual se consideram os sujeitos e a sua relação com a língua. Esta deve ser trabalhada a partir de produções reais e significativas, tanto orais como escritas, e não por meio de processos descontextualizados, pois é no discurso que a linguagem se transforma e constrói expressividades.

Desse modo, a língua, quando entendida como discursividade enunciativa, fica assim mais próxima à realidade dos alunos e de suas práticas comunicativas, possibilitando que a aprendam na prática. Portanto, refletir sobre a língua e sobre o uso que dela são feitos contribui muito para o desenvolvimento de habilidades relativas às modalidades escritas e orais, bem como do conhecimento linguístico em si. Essa prática possibilita aos falantes/escritores compreender os processos de formação da língua e sua utilização em contextos discursivos. Em outras palavras, permite dominar a língua no interior da comunicação discursiva, no próprio momento de interação verbal.

Algumas considerações

A falta de parâmetros na conceituação e diferenciação do que vem a ser a tipologia e o gênero textual corrobora para que ainda possa haver, na prática docente, um uso da noção de tipo textual, reflexo do estruturalismo predominante dos anos 1950 e 1960, ao invés de uma abordagem sociodiscursiva. Porém, observa-se uma caminhada que versa sobre o gênero textual/discursivo, tendo como base os postulados teóricos defendidos por Bakhtin (2000). Para tanto, o trabalho com a linguagem não deve ser desvinculado do texto, pois se considera a língua “[...] em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de

língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua” (MARCUSCHI, 2007, p. 22).

Portanto, os professores devem estar aptos a fazer emergir, para a superfície do texto lido ou a ser produzido, o desenvolvimento das mais variadas competências comunicativas e linguísticas, promovendo uma estreita ligação entre o texto e as questões: quem e o que se quer dizer, para quem se quer dizer, com que intenção e em que momento. Esse trabalho deve ser feito especialmente nos níveis Fundamental e Médio, quando o aluno estará se construindo como sujeito em sentido amplo e quando todas as possibilidades de crescimento do conhecimento linguístico estão à sua disposição.

Contudo, o trabalho com os elementos gramaticais e com o léxico não pode ser desenvolvido em abordagens isoladas. Precisa estar unido a contextos discursivos. Essa preocupação, que visa ao ensino de Língua Portuguesa em conjunto com produções escritas, tem sido muito discutida, tendo em vista que a produção com recortes, frases soltas e conteúdos descontextualizados não vem atendendo às necessidades de aprendizagem dos estudantes, já que estes continuam demonstrando dificuldades no uso da língua padrão, principalmente na modalidade escrita. Constata-se que os docentes, em sua grande maioria, têm consciência dessa problemática e procuram por uma nova forma de ensino, que seja eficaz e capaz de suprir as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Para que isso ocorra é preciso incentivo à formação dos professores de Língua Portuguesa, oportunizando a estes: refletir sobre seu papel na educação, como um dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; perceber e refletir sobre os textos quanto às noções de gêneros textuais e discursivos, enunciativos e cognitivos a partir da linguagem verbal; assumir o texto como materialidade do discurso; abordar uma reflexão sobre o uso da linguagem e a sua adequação à norma padrão escrita institucionalizada, tendo como ponto de partida o processo de produção.

Sendo assim, ao abordar a prática de ensino da produção textual, deve garantir-se que: os textos – suas regularidades, suas normas, suas convenções de ocorrência – sejam objeto de estudo das aulas de língua, como no caso das produções escritas; os textos sejam usados em situações concretas, implicando sujeitos em contextos que exijam determinados gêneros; as modalidades gramaticais tenham funcionalidade, pois estas serão definidas de acordo com as particularidades de cada gênero, em cada situação comunicativa; as práticas de ensino proporcionem o desenvolvimento de habilidades comunicativas, sob o enfoque da escrita, e contemplem as produções escritas como gênero textual; e que este, de fato, seja abordado na sala de aula.

Referências

- ALENCAR, T. de S.; RIBEIRO, S. B. C. O tecido escolar e a linha sociolinguística: como costurar propósitos tão opostos através do professor? In: POTT, A. (Org.). **O universo da educação**: desafios e possibilidades no século XXI. v. 1. Cruz Alta: Ilustração, 2021. p. 169-187.
- ANGELO, C. M. P.; ZANINI, M.; MENEGASSI, R. J. O ensino de língua portuguesa numa perspectiva interacionista. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Interação e escrita**: 1º Seminário de Ensino e Aprendizagem de Línguas. Maringá: Departamento de Letras Editora, 2007. p. 1-18.
- ARAÚJO, D. L. de. Práticas letradas no vestibular: análise de uma prova de redação. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, p. 1-15, 2006. Disponível em: <www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/linco-de-araujo.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2009.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 2006. [Original data de 1929].
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 16-46.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: UNICAMP, 2005. p. 87-98.
- BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (Org.). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. v. 5. São Paulo: Cortez, 2000. p. 17-45.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRONCKART, J.-P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BUENO, A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. Youtube. 01 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Dg3A5uAlu4I>>. Acesso em: 05 fev. 2020.
- CALVET, L.-J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Gnaneschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 235-259.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 151-166.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-131.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 17-33.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MENDES, K. P. **Enunciado, texto e discurso**. [Resposta no Fórum EAD Moodle da UFPA: Atividade VI: Enunciado, texto e discurso]. jun./ago. 2017. Disponível em:
<<https://aedmoodle.ufpa.br/mod/forum/discuss.php?d=87674#p350613>>. Acesso em: 14 out. 2021.

MINUZZO, C. I. G.; RIBEIRO, S. B. C. A ato discursivo de recontar e a sua intrínseca relação dialógica com o contexto social. In LOPES, L. F.; DI CAMARGO JUNIORS, I.; ARAÚJO, M. P. M. **Círculo de Bakhtin: linguagem, educação, sujeito e relações dialógicas**. Editora Mentis Abertas, 2021. [No prelo].

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013, p. 219-236.

NADAL, J.; RAUPP, E. S. A abordagem dos gêneros textuais nos planos e nas aulas de Língua Portuguesa. In: CELLIP: Pesquisa em Língua e Cultura na América Latina, 19, 2009, Cascavel. **Anais...** Cascavel: CELLIP, 2009. p. 1-8.

OLIVEIRA, P. C. de; BENITES, S. A. L. As concepções de linguagem e o ensino da produção textual. In: CELLIP: Pesquisa em Língua e Cultura na América Latina, 19, 2009, Cascavel. **Anais...** Cascavel: CELLIP, 2009. p. 1-7.

OLIVEIRA, M. R. de; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 235-242.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PAVANI, C. F.; KOCHÊ, V. S. Redação de vestibular: um gênero discursivo heterogêneo. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 111-130, jan./jun. 2006. Disponível em:
<<http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/seminaldigital2006.1.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

PESSOA, F. C. da C. **Enunciado, texto e discurso**. [Resposta no Fórum EAD Moodle da UFPA: Atividade VI: Enunciado, texto e discurso]. jun./ago. 2017. Disponível em:

<<https://aedmoodle.ufpa.br/mod/forum/discuss.php?d=87674#p350613>>. Acesso em: 14 out. 2021.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 47-57.

REAS, C.; MINUZZO, C. I. G.; RIBEIRO, S. B. C. Do singular ao idiossincrático: refletindo sobre os fenômenos linguístico-discursivos presentes no reconto 'A Chapeuzinho traficante e o lobo maconheiro'. In: PAIVA, F. J. de O.; SILVA, E. D. da S. (Orgs.). **Estudos da Linguagem: interfaces na linguística, semiótica e literatura em perspectiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 103-117.

ROCHA, G. Avaliação Diagnóstica. In: **GLOSSÁRIO CEALE**. Disponível em:

<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica>>.

Acesso em: 10 out. 2021.

SANTOS, M. E. P. et al. O processo de escrita do vestibulando: em busca dos “indícios de autoria” e estilo. In: CATTELAN, J. C.; LOTTERMANN, C. (Orgs.). **A redação no vestibular da Unioeste**: alguns apontamentos à luz da lingüística textual. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009. p. 55-66.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SOUZA, D. F. S.; BAPTISTA, F. B. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: tensões e divergências. **Saberes**, Natal, v. 1, n. 17, p. 177-186, dez. 2017.

Os saberes da Geografia na Educação Básica

Marcelo Augusto Rocha*
Léia Aparecida Veiga**

Figura 1: A territorialização das avaliações externas no Brasil



Fonte: acervo dos autores, a partir da adaptação de imagens da Internet.

* Professor Adjunto no Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA/UNILA). Principais Linhas de Pesquisa: Métodos e Práticas de Ensino; Formação de Professores; Práticas e Saberes Docentes; Mestre e Doutor em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (PECEM/UEL). Especialista em Ensino de Geografia (UEL). Graduado em Geografia Licenciatura, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Multidisciplinar de Tecnologias Aplicadas ao Ensino (GEMTAE). Coordenou o curso de Geografia Licenciatura/UNILA.

E-mail: marcelo.rocha@unila.edu.br

** Geógrafa e Licenciada em Geografia (UEL). Especialista em Análise Ambiental em Ciências da Terra (UEL). Mestre em Geografia, Meio Ambiente e Desenvolvimento (UEL). Doutora em Geografia (UEM). Pós-doutoramento em Geografia (UEL). Professora no Programa de Pós-Graduação em Geografia (mestrado-doutorado) e no curso de Especialização em Ensino de Geografia da UEL. Professora Colaboradora no curso de Geografia da UENP - Cornélio Procopio e no curso de Geografia da UEL - Londrina.

E-mail: lveiga.geo@gmail.com

Alguns pressupostos teórico-práticos (O que defendemos?)

Ao inscrever-nos para o nosso debate acreditamos ser relevante para você saber quem somos e o que defendemos, a partir da nossa prática pedagógica e do nosso olhar de investigadores. Por isso, nas próximas linhas, apresentaremos brevemente alguns pressupostos teórico-práticos acerca do que temos lido, pesquisado e trabalhado em nossas aulas a fim de re-existir em meio ao caos que se instalou em nosso país, no que se refere à educação e ao ensino de geografia.

Defendemos a permanência e a manutenção da formação de professores/as pautada em projetos coletivos, críticos, solidários e progressistas com vistas à construção de identidades profissionais comprometidas com uma educação emancipadora, capaz de proporcionar visões e ações transformadoras das diversas realidades sociais a que estão submetidos os cidadãos brasileiros e latino-americanos.

Essa nova concepção de formação de professores, a qual acreditamos estar vinculados, vê o professor como intelectual crítico, como profissional reflexivo, pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante comprometido e qualificado, tanto na organização como na gestão da escola. Esta concepção defende que o professor se prepare teoricamente acerca das temáticas pedagógicas e sobre os conteúdos, a fim de realizar reflexões contínuas sobre sua prática. Defende que este atue como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na possibilidade de criar as condições para uma transformação social mais ampla. Defende ainda que se torne investigador ao analisar suas próprias práticas docentes, revendo suas rotinas dentro e fora da sala de aula, desde o planejamento à criação e recriação de novas soluções. Por fim, defendemos que esse é o sentido mais ampliado e completo de formação continuada já proposto (LIBÂNEO, 2004).

Acreditamos na importância de uma formação de professores pautada na autonomia e na emancipação dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Em uma formação concebida como o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, oportunizando a reflexão sobre concepções e práticas educativas com potencial de ressignificação da ação pedagógica por parte do/a professor/a, no sentido de tornar-se um fomentador engajado na formação de cidadãos.

Por trás da BNCC. O que é e para que serve o currículo?

Atualmente, o Brasil tem experimentado um aumento considerável nos índices de desigualdade econômica, agravada pelas políticas públicas em curso e pela situação de

pandemia de Covid-19. Diante disso e de tantas outras preocupações que assolam o nosso país, o que nos leva a refletir a respeito do currículo e da implantação da BNCC?

Para se compreender essa questão faz-se necessário ter em mente que o currículo está distante de ser apenas um amontoado de conteúdos organizados. Este é, antes, o resultado de uma seleção, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes (SILVA, 2005), que deve ser discutido e definido pela comunidade escolar. E, embora a BNCC não seja, a nosso ver, o currículo final de cada escola no ensino básico, por se tratar de um documento norteador, a forma como foi elaborado e apresentado fragilizou o processo democrático necessário no contexto de uma política educacional importante como a curricular.

Aí reside o cerne da questão. Quem está por trás desta seleção, por quê? O que ficou de fora? Com quais interesses? Os profissionais da educação foram consultados? Aprovam o resultado final?

Refletir sobre estas questões nos auxilia a compreender não só a importância do currículo enquanto documento educacional norteador, mas também nos auxilia na compreensão das tensões e relações de poder que interferem nesta escolha como, por exemplo, o papel das avaliações externas aplicadas no âmbito nacional e estadual junto aos estudantes do ensino básico.

Mas, afinal, o que é currículo? Para que serve? Uma das definições de currículo que defendemos é a apresentada por Silva (2005), quando explica que o currículo

[...] é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Tendo o currículo o potencial de definir o que podemos vir a ser, se pode definir o que é essencial para a formação dos nossos jovens e se a BNCC possui o poder de nortear essa seleção de conhecimentos e saberes, pois será a partir desta que os currículos trabalhados nos estados e em seus municípios deverão ser elaborados. Concordamos com Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021) que um dos maiores problemas da BNCC reside justamente aí, no fato de poder definir o que é e o que não é essencial ao aprendizado dos alunos brasileiros de todas as regiões do país.

Para compreender melhor o que está por trás da BNCC e as intencionalidades que forjarão os novos currículos escolares e as formações continuadas dos professores da

educação básica, avançaremos na discussão apresentando o que está em jogo, também, na formação inicial de professores, apresentando os limites históricos da formação de professores em geral e em geografia, em particular.

Quais os limites históricos da formação de professores de geografia?

Por mais incrível que pareça, alguns desafios postos à formação de professores, ainda no final da década de 1990 e início dos anos 2000, continuam a assombrar profissionais da área de ensino e da educação, responsáveis pelas disciplinas ditas pedagógicas dos cursos de formação, por estes estarem mais diretamente correlacionados ao tema que aqueles contidos nas respectivas áreas de conhecimentos específicos da Geografia Humana e Física. Entre esses desafios, pautados em Girotto (2011), podemos apontar a necessidade de repensar a dinâmica de construção de conhecimento na formação inicial de geografia, a fim de repensar o projeto de sociedade que queremos ajudar a construir.

A necessidade de rompimento com a dicotomia Bacharelado x Licenciatura, a fim de proporcionar a todos os estudantes o direito à construção do conhecimento geográfico por meio de uma visão única, integrada e abrangente dos fenômenos e da educação geográfica.

Analisar e reconhecer os limites da geografia universitária e as implicações que a dinâmica do campo científico trouxe e traz para o seu desenvolvimento, sobretudo nas últimas décadas, de modo a valorizar a geografia das ruas, das periferias, dos movimentos sociais, dos professores e profissionais da educação básica. Urge romper com a ideia de que o professor da educação escolar é um mero “usuário do produto” do conhecimento científico produzido na universidade. Mais do que nunca precisamos de uma formação de professores integrada à escola como um continuum profissional e como ponto de partida e elo do projeto social que almejamos construir.

Refletir a respeito de como e onde as formações inicial e continuada precisam melhorar perpassa pela necessidade de repensar a relevância da presença da geografia no currículo escolar. Tema que aprofundaremos a seguir.

Qual a relevância da presença da Geografia no currículo escolar?

À primeira vista, entender a importância do conhecimento geográfico no currículo escolar, na atualidade, pode não ser uma tarefa fácil, independentemente do lugar que você ocupa neste momento, se está atuando como professor, se é aluno de graduação, veterano ou calouro e mesmo já tendo feito antes esse exercício de reflexão em algum momento. Nunca, na história da humanidade, se teve tanta informação disponível na

palma das mãos das pessoas e, mesmo assim, tanta confusão gerada acerca disso. Ora por não se saber analisar ou interpretar um texto, dado ou informação, ora por ser bombardeado por notícias falsas e mentirosas.

O atual cenário sociopolítico, socioeconômico e sociocultural do Brasil, e de parte dos países da América Latina, é resultado da movimentação de forças e interesses, ocultos à maioria da população que assiste pela TV e pela internet, meio sem entender o que está acontecendo e como essas transformações afetam ou afetarão a sua vida cotidiana no futuro próximo. A geografia potencializa a análise, o estudo e o entendimento dessas relações no espaço geográfico, identificando arranjos espaciais e gerando reflexões que dificilmente se alcançariam analisando os fatos, os espaços e os fenômenos isoladamente.

No vídeo¹, algumas das figuras históricas mais ilustres da geografia explicam as suas visões acerca da importância que ela tem no currículo escolar.

Para a BNCC, estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que

[...] esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2017, p. 357).

Para Santos (2002), em cada sociedade, a educação deve ser idealizada para atender ao mesmo tempo os interesses da sociedade e o interesse dos indivíduos. A combinação desses interesses faz emergir os princípios básicos de uma sociedade. São esses princípios que devem nortear a elaboração dos currículos e saberes, a partir da relação da escola com a comunidade e com o mundo.

¹ O QUE É GEOGRAFIA? [Programa da disciplina D-22 - Conteúdos e Didática de Geografia, do curso de Pedagogia. Unesp/Univesp].

Versão editada disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wKx8GVWqFi8>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Vídeo na íntegra disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YktYwin3sk0&t=0s>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

A fim de ampliar seu conhecimento a esse respeito apresentamos, na sequência, o texto de Santos (2002), na íntegra:

Quadro 1: Os deficientes cívicos, de Milton Santos (2002)

(continua)

Os deficientes cívicos
MILTON SANTOS

Em tempos de globalização, a discussão sobre os objetivos da educação é fundamental para a definição do modelo de país em que viverão as próximas gerações. Em cada sociedade, a educação deve ser concebida para atender, ao mesmo tempo, ao interesse social e ao interesse dos indivíduos. É da combinação desses interesses que emergem os seus princípios fundamentais e são estes que devem nortear a elaboração dos conteúdos do ensino, as práticas pedagógicas e a relação da escola com a comunidade e com o mundo.

O interesse social se inspira no papel que a educação deve jogar na manutenção da identidade nacional, na ideia de sucessão das gerações e de continuidade da nação, na vontade de progresso e na preservação da cultura. O interesse individual se revela pela parte que é devida à educação na construção da pessoa, em sua inserção afetiva e intelectual, na sua promoção pelo trabalho, levando o indivíduo a uma realização plena e a um enriquecimento permanente. Juntos, o interesse social e o interesse individual da educação devem também constituir a garantia de que a dinâmica social não será excludente.

Em todos os casos a sociedade será sempre tomada como um referente, e, como ela é sempre um processo e está sempre mudando, o contexto histórico acaba por ser determinante dos conteúdos da educação e da ênfase a atribuir aos seus diversos aspectos, mesmo se os princípios fundamentais permanecem intocados ao longo do tempo. Foi dessa forma que se deu a evolução da ideia e da prática da educação durante os últimos séculos, paralelamente à busca de formas de convivência civilizada, alicerçadas em uma solidariedade social cada vez mais sofisticada.

As modalidades sucessivas da democracia como regime político, social e econômico levaram, no após guerra, à social-democracia. A história da civilização se confundiria com a busca, sempre renovada, e o encontro das formas práticas de atingir aqueles mencionados princípios fundamentais da educação, sempre a partir de uma visão filosófica e abrangente do mundo.

Esse esforço, para o qual contribuíram filósofos, pedagogos e homens de Estado, acaba por erigir como pilares centrais do sistema educacional: o ensino universal (isto é, concebido para atingir a todas as pessoas), igualitário (como garantia de que a educação contribua a eliminar desigualdades), progressista (desencorajando preconceitos e assegurando uma visão de futuro). Daí, os postulados indispensáveis de um ensino público, gratuito e leigo (esta última palavra sendo usada como sinônimo de ausência de visões particularistas e segmentadas do mundo) e, dessa forma, uma escola apta a formar concomitantemente cidadãos integrais e indivíduos fortes. Aliás, foram essas as bases da educação republicana, na França e em outros países europeus, baseada na noção de solidariedade social exercida coletivamente como um anteparo, social e juridicamente estabelecido, às tentações da barbárie.

Quadro 1: Os deficientes cívicos, de Milton Santos (2002)

(conclusão)

A globalização, como agora se manifesta em todas as partes do planeta, funda-se em novos sistemas de referência, em que noções clássicas, como a democracia, a república, a cidadania, a individualidade forte, constituem matéria predileta do marketing político, mas, graças a um jogo de espelhos, apenas aparecem como retórica, enquanto são outros os valores da nova ética, fundada num discurso enganoso, mas avassalador.

Em tais circunstâncias, a ideia de emulação é compulsoriamente substituída pela prática da competitividade, o individualismo como regra de ação erige o egoísmo como comportamento quase obrigatório, e a lei do interesse sem contrapartida moral supõe como corolário a fratura social e o esquecimento da solidariedade.

O mundo do pragmatismo triunfante é o mesmo mundo do "salve-se quem puder", do "vale-tudo", justificados pela busca apressada de resultados cada vez mais autocentrados, por meio de caminhos sempre mais estreitos, levando ao amesquinamento dos objetivos, por meio da pobreza das metas e da ausência de finalidades.

O projeto educacional atualmente em marcha é tributário dessas lógicas perversas. Para isso, sem dúvida, contribuem: a combinação atual entre a violência do dinheiro e a violência da informação, associadas na produção de uma visão embaralhada do mundo; a perplexidade diante do presente e do futuro; um impulso para ações imediatas que dispensam a reflexão, essa cegueira radical que reforça as tendências à aceitação de uma existência instrumentalizada.

É nesse campo de forças e a partir desse caldo de cultura que se originam as novas propostas para a educação, as quais poderíamos resumir dizendo que resultam da ruptura do equilíbrio, antes existente, entre uma formação para a vida plena, com a busca do saber filosófico, e uma formação para o trabalho, com a busca do saber prático.

Esse equilíbrio, agora rompido, constituía a garantia da renovação das possibilidades de existência de indivíduos fortes e de cidadãos íntegros, ao mesmo tempo em que se preparavam as pessoas para o mercado.

Hoje, sob o pretexto de que é preciso formar os estudantes para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a República, a cidadania e a individualidade. Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade.

Daí, a difusão acelerada de propostas que levam a uma profissionalização precoce, à fragmentação da formação e à educação oferecida segundo diferentes níveis de qualidade, situação em que a privatização do processo educativo pode constituir um modelo ideal para assegurar a anulação das conquistas sociais dos últimos séculos.

A escola deixará de ser o lugar de formação de verdadeiros cidadãos e tornar-se-á um celeiro de deficientes cívicos.

É a própria realidade da globalização -tal como praticada atualmente- que está no centro desse debate, porque com ela se impuseram ideias sobre o que deve ser o destino dos povos, mediante definições ideológicas sobre o crescimento da economia, como a chamada competitividade entre os países. As propostas vigentes para a educação são uma consequência, justificando a decisão de adaptá-la para que se torne ainda mais instrumental à aceleração do processo globalitário.

O debate deve ser retomado pela raiz, levando a educação a reassumir aqueles princípios fundamentais com que a civilização assegurou a sua evolução nos últimos séculos -os ideais de universalidade, igualdade e progresso-, de modo que ela possa contribuir para a construção de uma globalização mais humana, em vez de aceitarmos que a globalização perversa, tal como agora se verifica, comprometa o processo de formação das novas gerações.

Fonte: Santos (2002).

A geografia oculta da BNCC

As críticas aos fundamentos da BNCC ocorreram reiteradas vezes, desde o início da sua concepção. Mas, desde 2016, da forma atropelada e antidemocrática com que os grupos que sucederam o Partido dos Trabalhadores no governo deram sequência ao processo de aprovação do documento, gerou tanta desconfiança, insatisfação e repulsa no meio acadêmico que apenas ações de um governo ou regime autoritário poderiam levar a cabo a execução desse projeto e seus desdobramentos na educação básica e superior. E assim tem sido desde então!

A BNCC é um documento com viés normativo que contemplou a definição de um conjunto de aprendizagens fundamentais a todos os estudantes brasileiros, ao longo das etapas e modalidades da educação básica, sendo a referência nacional para a construção dos currículos de estados e municípios nas diversas e distintas regiões do país. Essa amplitude geográfica do documento, sem levar em consideração os devidos critérios socioeconômicos, socioculturais e até socioambientais, necessários à análise, demonstra “[...] os limites das políticas educacionais unidimensionais, uma vez que as mesmas não reconhecem a desigualdade educacional como um ponto de partida a ser problematizado a partir de diferentes ações” (GIROTTI, 2018, p. 22).

Ao analisar a estrutura do documento é possível verificar que os componentes curriculares tradicionais foram reunidos em áreas do conhecimento sistematizadas como: ciências humanas, ciências da natureza, linguagens e matemática. Enquanto a área de Matemática absorve o componente de mesmo nome, mantendo-se intacta, a área de ciências da natureza englobou os currículos de Ciências, Física, Química e Biologia. A área de linguagens passou a envolver as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira. E a área de ciências humanas passou a abarcar os currículos de História, Filosofia, Sociologia e Geografia.

O fragmento textual da BNCC, responsável por apresentar a geografia enquanto componente curricular, encontra-se dividido em cinco Unidades Temáticas que se repetem em todos os anos do Ensino Fundamental, como:

1. *o sujeito e seu lugar no mundo;*
2. *conexões e escalas;*
3. *mundo do trabalho;*
4. *formas de representação e pensamento espacial;*
5. *natureza, ambientes e qualidade de vida.*

O texto introdutório que precede essas cinco unidades temáticas, cujo objetivo é desvelar os aportes teórico-metodológicos da Geografia que embasam o documento, não definiu de modo claro o objeto de estudo da geografia, como em outros documentos norteadores construídos no passado. Essa falta de clareza também pode ser verificada nos parágrafos que tratam do espaço geográfico, de espacialidade e de tempo, na página 361 da BNCC. Espaço geográfico e tempo encontram-se da seguinte forma no documento:

[...] o conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural [...] (BRASIL, 2017, p. 361).

Além de não trazer uma explicitação clara do entendimento de espaço geográfico, ao explicar a relação entre espaço e tempo na Geografia, verifica-se que os autores do documento não consideraram que o espaço é também tempo. Com a ideia de espacialidade essa fragilidade quanto ao conceito já fora apontada, em 2016, por Suertegaray ao analisar a 1ª versão da BNCC e permaneceu na última versão, de 2017: não está claro no documento se “[...] o que é entendido como espacialidade é o espaço geográfico manifestado em suas formas, processos e representações” (SUERTEGARAY, 2016, p. 5).

As preocupações não param por aí e uma leitura metódica pode indicar outras fragilidades teóricas no decorrer da explicitação das unidades temáticas, nas quais pode-se verificar nesse levantamento inicial:

- a) O sujeito e seu lugar no mundo: não há um conceito de lugar, deixando possibilidades para a compreensão de lugar;
- b) Conexões e escalas: é necessária maior clareza teórica sobre como conexões e escalas podem contribuir na construção do raciocínio geográfico, cuidando para que não ocorra uma redução conceitual. E há dificuldade de entendimento dos termos “interações multiescalares” e “interações espaciais”, em virtude da forma como são apresentados no texto;
- c) Mundo do trabalho: embora o texto indique que processos como os de urbanização e industrialização devam estar associados a análises referentes às

alterações no mundo do trabalho, os autores desconsideraram a luta de classes, a exploração da mão de obra, ainda mais em tempos de adoção de políticas ultraneoliberais, com franco desenvolvimento da uberização, pejotização e outras relações de trabalho em curso no país;

e) Formas de representação e pensamento espacial: essa unidade temática contempla aspectos importantes sobre a linguagem cartográfica, mas, por ter sido essa linguagem tratada como conteúdo estanque por muitas décadas no ensino básico, se faz necessário um aprofundamento no sentido de deixar claro o que é o processo de alfabetização cartográfica e se ele encerra-se nos anos iniciais ou deve ser considerado até o final do Ensino Fundamental;

f) Natureza, ambientes e qualidade de vida: predomina a perspectiva dos recursos naturais. Alguns termos como “socioambiental”, “natureza” e “ambiente” demandam maior esclarecimento teórico para que não sejam confundidos como sinônimos. Outro aspecto que nos chamou atenção, verificado nas páginas 361 e 364 da BNCC, foi o fato de ser mensurada a ideia de questão ambiental sem a preocupação de pontuar a educação ambiental.

Há que se destacar que na Unidade Temática “Mundo do trabalho”, assim como nas demais, verificamos que não foram explicitadas as condições materiais de produção e reprodução da sociedade, concordando com Suertegaray quando afirma que “[...] a Geografia que analisa a produção do espaço a partir da organização social, do poder hegemônico e do capital que o funda não é explicitada” (SUERTEGARAY, 2016, p. 9).

Acreditamos ser importante reforçar, como aspecto preocupante, a pouca ou nenhuma definição das categorias de análise e dos conceitos fundamentais da ciência geográfica (PINHEIRO; LOPES, 2017, p. 6). As categorias geográficas e os conceitos essenciais nas aulas de geografia contribuem para o processo do pensar espacialmente (CAVALCANTI, 2011), sendo fundamental que o professor considere a importância ao preparar a sequência didática, situando, assim, a discussão no campo da Geografia e não da Sociologia, História ou de outro componente de ensino.

A BNCC também não distingue e nem faz referência a uma determinada corrente do pensamento geográfico, nem corrente pedagógica, como ocorre, por exemplo, no caso das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) que explicitava sua relação com a geografia crítica e com a pedagogia histórico-crítica.

Em recente análise da BNCC, realizada por Girotto (2018), um dos elementos que mais chamou a atenção foi a ausência do conceito de sociedade como um dos principais na construção do conhecimento geográfico, na parte do documento que se refere à

geografia. Nesta mesma análise constatou-se, ainda, não haver no documento as palavras racismo, machismo, xenofobia, periferia e contradição, entre tantas outras palavras necessárias ao entendimento e ao aprofundamento dos diversos fenômenos que ocorrem no espaço geográfico e suas relações.

A pouca evidência dada às culturas afrodescendentes e indígenas brasileiras é outra fragilidade do documento, sobretudo depois da promulgação de leis sobre a necessidade de serem contempladas essas temáticas na formação de professores e na educação básica. A superficialidade com que é tratado o tema e a ausência de objetos de conhecimento que possibilitem a discussão, em sala de aula, a respeito da América pré-colombiana pode dificultar o entendimento sobre a formação do Brasil e sobre como era o território antes da chegada dos europeus (PINHEIRO; LOPES, 2017).

Já os itens chamados no documento como *objetos de conhecimento e habilidades* são específicos para cada ano. Não se repetem, podendo deixar lacunas formativas e são extremamente superficiais, embora sejam abrangentes no sentido de horizontalidade conceitual, deixando margem para interpretações. As habilidades expressam a fragilidade conceitual verificada no texto introdutório da geografia e nas Unidades Temáticas.

Paralelamente à exclusão de conceitos importantes, a abordagem superficial/confusa de outros, sem os debates necessários, tem comprometido, a nosso ver, o objetivo de formar para a cidadania. Como formar para a cidadania nas aulas de Geografia sem considerar embasamento teórico mais aprofundado e a divergência conceitual em se tratando de diversos conceitos? Essa fragilidade teórico-conceitual na Geografia evidencia que a BNCC representa mais um momento de sequestro da escola pública pelo discurso empresarial (GIROTTI, 2018).

Até aqui buscamos situá-los(as) a respeito das limitações, simplificações e incoerências impostas pela BNCC aos currículos da educação básica, bem como alertá-los(as) em relação à disputa, que está sendo travada pelo campo econômico, por lideranças religiosas e por representantes de determinados setores políticos, pelo projeto de sociedade e de educação, distantes do ideal que gostaríamos e com o qual já sonhamos no passado.

Na sequência, trataremos dos saberes que podem nos orientar e auxiliar a superar esses desafios.

Quais saberes podem auxiliar na superação da superficialidade conceitual da BNCC nas aulas de Geografia?

Uma alternativa metodológica às limitações e simplificações impostas pela BNCC pode ser a aplicação dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), nos processos de ensino e de aprendizagem, a partir do planejamento e execução das aulas de geografia na educação básica. Na sequência, como atividade final, apresentamos um plano de aula pensado a partir dessas características para servirem de modelo. Lembramos, no entanto, que o modelo disponibilizado não é estático, é apenas um norteador. Sua estrutura é flexível e pode dialogar com as necessidades e com as diversas realidades pedagógicas dos colegas professores em todo o país.

Defendemos que este método, além de valorizar e potencializar as funções do professor como mediador da construção do conhecimento, estimulando a criatividade e ampliando o seu arcabouço teórico-prático do conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986), também propicia o diálogo e a iniciativa dos alunos a partir das suas histórias e vivências cotidianas.

Saviani (2008b) sistematizou a PHC em cinco fases, nas quais o professor deve organizar os processos de ensino e de aprendizagem, desde a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final. A seguir, vamos explicar resumidamente cada uma dessas fases.

Prática social inicial

Esta primeira fase é o ponto de partida do processo pedagógico no qual o professor inicia uma avaliação diagnóstica, incentivando a participação e o diálogo, na busca de desvendar os conhecimentos prévios dos alunos com o intuito de conhecer as vivências que estes trazem consigo, a fim de pensar alternativas para superar os limites do senso comum e organizar o debate, vinculando a realidade dos alunos aos conteúdos que serão problematizados na fase posterior. Em outras palavras, esta fase implica em conhecer a experiência de cada aluno, sua memória e seu saber prático (ARAÚJO, 2009) para ancorar os novos conhecimentos que se propõem construir coletivamente.

Problematização

Nesta segunda fase são construídos e aprofundados os questionamentos que vão nortear as próximas ações, a partir das realidades apresentadas pelos estudantes na prática social inicial. O professor busca criar as condições para que os estudantes detectem quais questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em

decorrência disso, que conhecimentos são necessários construir e dominar (SAVIANI, 2008a).

Uma forma de suscitar o interesse nos estudantes, a respeito do conteúdo escolar que se quer trabalhar, é levantar questões norteadoras que dialoguem com a prática social daquela comunidade. As problemáticas principais levantadas precisam se conectar com as várias dimensões: histórica, política, social, econômica, religiosa, ambiental, conceitual, entre outras, a fim de que façam sentido e ganhem importância para os estudantes.

Instrumentalização

É nesta fase que o professor busca construir um ambiente de aprendizagem propício ao rompimento dos traços do senso comum, nos conhecimentos dos alunos, produzindo ações didático-pedagógicas que apresentem uma nova visão de mundo baseada nas problematizações realizadas na fase anterior e nos conteúdos da disciplina. Essas ações ou instrumentos pedagógicos podem levar os alunos a estabelecerem comparações mentais com as suas realidades cotidianas, a fim de se apropriarem do novo conteúdo (GASPARIN; PETENUCCI, 2008).

Catarse

A catarse, ou o momento no qual os alunos alcançam o *insight*, pode ser entendida como a percepção acerca da compreensão ou da solução de um ou mais problemas propostos, bem como de seus elementos e/ou das relações entre estes. Nesta fase o professor busca propiciar aos alunos situações de aprendizagens nas quais estes demonstram o seu encontro cognitivo com os novos conhecimentos aprendidos. Embora se faça a defesa de que a avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem devam ser contínuos, a catarse pode ser entendida como um dos mais importantes desses momentos, pois espera-se que os resultados das ações que a respaldam possibilitem aos alunos a manifestação da sua capacidade interpretativa, bem como da sua compreensão da nova prática social construída.

Prática social final

A prática social final é uma fase posterior à avaliação. Para se avançar para esta fase o professor precisa ter clareza de que os alunos aprenderam o conteúdo e assimilaram uma nova postura em relação a este. Nesta fase o professor procura dar subsídios para os alunos colocarem o novo conhecimento em movimento, preferencialmente, para além da sala de aula, socializando-o com outros colegas da turma, da escola, com a família ou com a comunidade. Esta fase da PHC se caracteriza

pelo compromisso e pelas ações assumidas pelo educando, dispondo-se a praticar em seu cotidiano o novo conteúdo científico/escolar adquirido (GASPARIN; PETENUCCI, 2008).

Na sequência, apresentaremos um modelo de plano de aula, pensado a partir das orientações da BNCC, para o Ensino Fundamental, mas estruturado para construir conhecimentos por meio da PHC.

Como planejar uma aula a partir da BNCC, mas por meio da PHC?

Já imaginou como planejar uma aula a partir das orientações presentes na BNCC (Ensino Fundamental), mas em consonância com os princípios da PHC?

A primeira etapa de um plano de aula é a inserção da identificação da escola, do professor, da turma e das datas e horários em que a(s) aula(s) ocorrerá(ão).

A seguir, inserem-se as informações oriundas da BNCC, iniciando pela **Unidade Temática**. Na sequência, apresenta-se o Objeto de Conhecimento referente à unidade temática selecionada. Os próximos itens são as habilidades selecionadas para serem trabalhadas com os alunos, a metodologia e os recursos didáticos utilizados para organizar as atividades da aula.

O desenvolvimento do tema vem na sequência, trazendo os três princípios iniciais da PHC. Iniciando com a Prática Social Inicial, depois a Problemática e a Instrumentalização.

No item avaliação trabalhamos as outras duas fases da PHC: a Catarse e a Prática Social Final. Por fim, inserem-se todas as referências utilizadas, conforme modelo a seguir.

Para facilitar o entendimento a respeito dos princípios da PHC apresentamos, na sequência, um *checklist* dos itens que precisam ser observados em cada etapa da construção de conhecimento. Ao pensar a Prática social inicial você buscou provocar os alunos, questionando-os no intuito de descobrir os seus conhecimentos prévios sobre a temática? Elencou quais perguntas vai usar? Na Problemática, criou maneiras de aprofundar a análise propondo um ou mais questionamentos para serem investigados e debatidos na "instrumentalização", respondidos na catarse e postos em prática pelos alunos na prática social final? Na Instrumentalização, buscou trabalhar o conteúdo por meio de metodologias ativas para construir noções (habilidades) a respeito do conhecimento científico selecionado para a aula? Na Catarse, proporcionou um ambiente de reflexão e debate que possibilite a apresentação dos conhecimentos novos aprendidos? Que ações pedagógicas usou para isso? Por fim, na Prática social

final, possibilitou aos alunos desenvolverem uma ou mais ações para colocarem em prática os novos conhecimentos aprendidos em sua vida cotidiana escolar, familiar ou comunidade? Quais ações?

Quadro 2: Exemplo de plano de aula pensado a luz da PHC

(continua)

PLANO DE AULA Nº 01	
1. IDENTIFICAÇÃO	
Escola: _____	
Disciplina: _____	Série: 8 ^a Turma: __
Data: _____	Horário: _____ N° de Aulas: __ Turno: _____
Professor: _____	
2. UNIDADE TEMÁTICA: O sujeito e seu lugar no mundo	
3. OBJETO DE CONHECIMENTO: Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais.	
4. HABILIDADES: (EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.	
5. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	
a) Identificar os atuais fluxos migratórios no Brasil e na América Latina;	
b) Compreender os motivos que levam uma pessoa ou grupos de pessoas a migrarem.	
6. METODOLOGIA/RECURSOS DIDÁTICOS: Aula expositiva dialogada, considerando os conhecimentos cotidianos dos alunos e o conteúdo estruturante presente no livro didático, além do uso de trechos de documentários e outras linguagens. Aula Multimídia no laboratório de informática com o uso da lousa, de papel sulfite e com a realização de exercícios dissertativos, orais e a análise e a interpretação de representações de imagens, mapas, tabelas e gráficos.	
7. DESENVOLVIMENTO DO TEMA:	
Prática Social Inicial: Escrever uma, ou mais frases problematizadoras na lousa, tais como:	
Por que os nossos índios têm os olhos puxados semelhantes aos asiáticos? Por que não são loiros de olhos claros? Você conhece alguém que migrou para outro país? Por que as pessoas migram para outros países?	
Registrar na lousa as respostas dos alunos, com o intuito de formar categorias de análise a partir das respostas mais comuns. A partir da participação e estímulo do professor, poderão surgir respostas como: as primeiras pessoas atravessaram o Estreito de Bering; as pessoas migram por estudo, guerras, questões econômicas etc.	

Quadro 2: Exemplo de plano de aula pensado a luz da PHC

(continuação)

Problemática: Aprofundar estas questões, relacionando o tema com as demais dimensões (histórica, religiosa, sociais, culturais, econômicas, entre outras), que possam implicar na vida cotidiana dos alunos. Nesta fase, faz-se necessário demonstrar que, para sua maior compreensão é preciso dominar determinados conteúdos científicos e as relações entre estes. Neste sentido, o professor busca construir com seus alunos questões norteadoras para direcionar as próximas fases dos estudos. Algumas sugestões de questões norteadoras são:

- O que leva uma pessoa a migrar para outro lugar?
- Quais os lugares no Brasil onde ocorrem mais migrações? E no mundo, onde atualmente ocorrem mais imigrações? Por quê?

Instrumentalização: Com o intuito de buscar respostas a essas perguntas, o professor inicia questionando os alunos a respeito de onde vieram seus antepassados, tentando traçar uma linha temporal de imigração mundial, ou no próprio território brasileiro. Após interpretarem um mapa de migrações no livro didático, o professor e os alunos farão uso da análise do mapa-múndi no chão da sala de aula, para identificar os países e as diversas rotas migratórias existentes. Na sequência, assistirão a um trecho do documentário da ONU: “Refugiados e migrantes: longe de casa”. Este registra que até o final de 2015, 65 milhões de pessoas – o maior número de toda a História – estavam em movimento em todo o mundo, forçadas a deixar suas casas por conta de conflitos e da pobreza.

8. AVALIAÇÃO:

Catarse: Diagnosticar a aprendizagem propondo aos alunos que, divididos em grupos (re)construam as principais rotas de imigração da nossa história levando em consideração as dimensões religiosas, culturais, econômicas etc., de acordo com a escolha de cada grupo.

Prática Social Final: Os alunos poderão usar as fontes de pesquisas disponíveis, identificando no mapa-múndi impresso em uma folha A4, rotas de imigração que consideram relevantes serem estudadas e compreendidas. Os mapas-múndi com as rotas analisadas serão expostos no corredor da sala de aula para a comunidade escolar.

9. REFERÊNCIA:

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

CASTROGIOVANNI, A. Carlos et al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

ONU Brasil. **Refugiados e migrantes: longe de casa**. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=X1wFLifH14Y>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica, primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

Fonte: acervo do autor, inspirado em Saviani (2008a).

Considerações finais

Importa, a nosso ver, reforçar o nosso descontentamento com uma política curricular neoliberal que retoma, embora de forma velada, a educação tecnicista, com ensino ancorado na concepção de professor reprodutor de ideias, aplicador de metodologias e conteudista. E com a aprendizagem voltada às demandas do mercado, pautada nos interesses do capital e esvaziada de sentido político e uma abordagem crítica de conteúdos escolares para a classe trabalhadora.

Esse nosso primeiro olhar para a estruturação do documento final da BNCC nos leva a apontar questões que podem comprometer o trabalho pedagógico finalístico nas salas de aula, a saber:

- a) a fragilidade conceitual e de fundamentação teórico-metodológica evidente no documento curricular pode implicar, por parte dos professores que concebem a BNCC, como um currículo que deve ser seguido tal como se encontra, em dificuldades de organização e abordagem dos conteúdos escolares em sala de aula e, em particular, daqueles professores formados de forma aligeirada em curso a distância e para aqueles que, porventura, assumirem a disciplina de geografia a partir do ‘notório saber’;
- b) As habilidades da forma como se encontram, ou seja, amplas e superficiais, podem comprometer o recorte de conhecimentos científicos historicamente acumulados, principalmente por parte dos professores que estão ingressando na carreira;
- c) A situação atual de crescente precarização da profissão docente, principalmente na Educação Básica (em que pese no estado do Paraná em que a ausência de concurso público é suprida pela contratação de professores em regime temporário, que assumem carga horária extensa para compensar o baixo preço pago por hora/aula), tem resultado em problemas de saúde física-mental dos professores e no comprometimento do trabalho docente;

A formação precária, inclusive de professores, e a exploração do trabalho estão intimamente interligadas. Esses e outros aspectos não levantados por nós nesse texto podem comprometer os saberes da geografia escolar no Ensino Fundamental ao reforçar uma aprendizagem que atenda os interesses do mercado, da classe dominante. E como forma de enfrentamento destacamos os princípios da pedagogia histórico-crítica.

Referências

- ARAÚJO, D. A. C. Pedagogia histórico-crítica: proposição teórico metodológica para a formação continuada. **Anais do Sciencult**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/180/114>>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão definitiva. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 03 ago. 2021.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.
- GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico-crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. [S.l.], 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- GIROTTTO, E. D. Qual geografia? Qual projeto? Repensando a formação inicial do professor de geografia da educação básica. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 12, n. 38, jun. 2011.
- GIROTTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Porto Alegre: Editora Alternativa, 2004.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba, 2008.
- PINHEIRO, I.; LOPES, C. S. Reflexões sobre a geografia na base nacional comum curricular (BNCC). In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 2017, Maringá. **Anais...** Maringá: Centro Universitário de Maringá, 2017.
- SANTOS, M. Os deficientes cívicos. In: RIBEIRO, W. C. (Org.). **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 149-152.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. 10. ed. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2008a.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008b.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SHULMAN, L. S. Those who understands: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SUERTEGARAY, D. M. **Base Nacional Comum Curricular/BNCC**. Parecer sobre o documento de Geografia. Porto Alegre, 13 jan. 2016. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Dirce_Suertegaray_GEOGRAFIA.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

VASCONCELOS, C. de M.; MAGALHÃES, C. H. F.; MARTINELI, T. A. P. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 58, p. 1-18, jul./set. 2021.

Os saberes da História na Educação Básica

Ana Rita Uhle*
Tiago Sanches**

Discussão sobre a BNCC - História

Como podemos analisar um documento curricular?

A análise de conteúdo como metodologia de pesquisa admite que o processo de escolha das categorias, ou seja, o que será investigado, pode ser definido antes da análise do documento ou emergirem do próprio material pesquisado. Neste sentido, abaixo segue a organização desta discussão.

Vamos analisar o documento a partir das seguintes Categorias:

- Por que ensinar história?
- O que ensinar?
- Como ensinar?

Por que ensinar?

Para a BNCC – História, a função do ensino de história seria pautada em objetivos:

[...] um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande **diversidade de sujeitos** e histórias estimula o **pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania** (BRASIL, 2017, p. 400, grifos nossos).

* Possui graduação em História (Universidade de São Paulo, 2002). Defendeu mestrado e doutorado na área de Política, Memória e Cidade do Curso de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, onde atua nas áreas de ensino de história, educação e patrimônio e no educativo do Museu Digital da Unila (MUD). E-mail: ana.uhle@unila.edu.br

** Graduado em História pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2005). Especialista em Ensino de História pela UEL (2007), Mestre em Educação pela mesma instituição e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor do magistério superior da Universidade Federal da Integração Latino Americana - e membro do grupo de pesquisa LEHAL - Laboratório de Pesquisa em Ensino de História na América Latina - UNILA. E-mail: tiago.sanches@unila.edu.br

Percebemos nesta citação, retirada do documento, uma preocupação em considerar as diversidades dos sujeitos, estimular o pensamento crítico, a autonomia e a formação para cidadania. É curioso que estas “preocupações” só aparecem na apresentação do documento, ou seja, apesar de indicar características de uma educação progressista e crítica nas orientações metodológicas estas “funções” da história não se efetivam. Outro ponto importante é nos questionarmos o que o documento considera ser “formação para cidadania”, já que não desenvolve este conceito.

O que ensinar?

O documento traz as unidades temáticas como recortes que indicam conteúdos a serem trabalhados:

Quadro 1: BNCC – Unidades Temáticas – Anos Iniciais

TURMA	UNIDADES/CONTEÚDOS
1º ANO	Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo
2º ANO	A comunidade e seus registros; formas de registrar as experiências da comunidade; sustentabilidade
3º ANO	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município; A noção de espaço público e privado
4º ANO	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; Circulação de pessoas, produtos e culturas; migração
5º ANO	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social; Registros da história: linguagens e culturas

Fonte: BRASIL (2017).

O movimento que se destaca no documento está pautado na ideia de linearidade, de progressão, ou seja, considera que a criança dos anos iniciais principia sua aprendizagem com **unidades temáticas** que abordem aspectos próximos, temporal e geograficamente, de sua vida e, aos poucos, esta abordagem vai se ampliando à medida que avança na escolarização.

O texto não aponta referencial teórico que sustente ou ampare esta reflexão, o que nos permite refletir que esta organicidade curricular se aproxima das proposições do currículo organizado por círculos concêntricos que marcou os encaminhamentos do chamado Estudos Sociais.

Quadro 2: BNCC – Unidades Temáticas – Anos Finais

TURMA	UNIDADES/CONTEÚDOS
6º ANO	História: tempo, espaço e formas de registros; A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; Lógicas de organização política; Trabalho e formas de organização social e cultural
7º ANO	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias; Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo; A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano; Lógicas comerciais e mercantis da modernidade
8º ANO	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise; Os processos de independência nas Américas; O Brasil no século XIX; Configurações do mundo no século XIX
9º ANO	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX; Totalitarismos e conflitos mundiais; Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946; A história recente

Fonte: BRASIL (2017).

Nota-se na escolha dos conteúdos uma história construída no século XIX e reforçada no início do século XX, constituída a partir de áreas e objetos de pesquisa que

se cristalizaram e que compõem, em conjunto, uma narrativa-mestra, linear e eurocêntrica. É um retorno aos conteúdos enciclopédicos, como se fosse possível aprender toda a história da humanidade.

O sujeito histórico desaparece dos conteúdos.

Sequestro do sujeito histórico

Um **sujeito** é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar (PARANÁ, 2008, p. 14).

Como ensinar?

A BNCC considera que os estudantes devem alcançar algumas habilidades e, a partir da análise dos verbos descritos nessas habilidades, percebemos:

Quadro 3: BNCC – História anos iniciais

1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
5 Identificar	6 Identificar	8 Identificar	7 Identificar	4 Identificar
1 Reconhecer	1 Reconhecer	2 Selecionar	1 Reconhecer	2 Associar
1 Conhecer	3 Selecionar	1 Comparar	1 Relacionar	2 Comparar
1 Descrever	1 Compilar	1 Mapear	2 Analisar	1 Analisar
				1 Inventariar

Fonte: BRASIL (2017).

Aprender história é mais do que “identificar” algo relacionado a um fato ou contexto e a **habilidade** de “identificar” predomina no documento em análise, do 1º ao 5º ano, a saber:

Quadro 4: BNCC – Habilidade de identificar

TURMA	HABILIDADES
1º ANO	Identificar semelhanças e diferenças entre os jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares
2º ANO	Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades
3º ANO	Identificar as diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos
4º ANO	Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial
5º ANO	Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado

Fonte: BRASIL (2017).

Quantidade excessiva de conteúdos

Da mesma forma, a **aprendizagem histórica** não se trata do domínio de uma grande quantidade de fatos ou relatos históricos. O acúmulo de informações históricas [...] representa apenas ‘a matéria morta’, sem impacto orientativo para a vida dos estudantes (RÜSEN, 2011).

Para a aprendizagem se concretizar faz-se necessário que o acervo de experiências históricas possa ser relacionado à subjetividade dos sujeitos, gerando autocompreensão histórica, desvelando as lógicas sociais e culturais em que estão inseridos (MORENO, 2019).

Possibilidade de ensino de História

Partir do Presente

A introdução da vida prática (carências de orientação), como elemento gerador de sentido no processo de formação do pensamento histórico, estabelece uma nova concepção de aprendizagem histórica.

Nossas experiências apresentam um significado (do sujeito) ao conhecimento histórico-científico.

Estudo do passado

A partir da teoria da consciência histórica entendemos que o sujeito compreende melhor o mundo em que vive ao ampliar seu conhecimento sobre o passado, não qualquer passado, mas um que tenha sido estudado e explicado pelos critérios científicos da ciência da História (objetivado) e pode ser aprendido (subjetivado) pelo sujeito.

Aprender História

Significa narrar o passado a partir da vida no presente, com o objetivo de elaborar uma orientação relacionada com a construção da identidade de cada um e, também, com a finalidade de organizar a própria atuação nas lutas e ações do presente, individualmente e coletivamente.

Identidade

A formação da identidade se desenvolve pelo diálogo entre o conhecimento histórico objetivo e o significado dado a ele pelo sujeito.

A nossa identidade é construída a partir de nossas histórias (humanas).

Portanto, *entender nossa história* faz parte da descoberta de quem nós somos!

História local, memória e patrimônio

A história local e as reflexões em torno da memória e do patrimônio permitem à/ao docente introduzir valiosas ferramentas e perspectivas na formação dos educandos.

Os livros didáticos de história, a partir do Ensino Fundamental II, não contemplam perspectivas locais, especialmente fronteiras, beiras e periferias, por isso a necessidade de produzir esses materiais a partir das experiências das/os professores de História.

A produção de história local muitas vezes reproduz narrativas de memória das elites locais. São escassos, ou pouco divulgados, os materiais pautados na problematização da memória oficial.

Escola e a discussão do patrimônio e da história local

Estimular olhares curiosos para o contexto local possibilita a construção do conhecimento histórico por meio da experiência, reconhecendo e valorizando histórias familiares, histórias do bairro, da escola, da rua e da cidade.

Exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas a partir da história local:

- Produção de exposição temporária de fotografias ou objetos;
- Elaboração de mapas;
- Registro fotográfico;
- Entrevistas

Quais histórias?

Registro de depoimento de Adenival Carmo Dutra a partir de uma fotografia de movimento dos trabalhadores na Vila C, em Foz do Iguaçu:

Já tinha algum descontentamento, mas não sabia nem por onde começar. E quando o Sarney esteve em Foz do Iguaçu na conclusão de uma etapa da obra [...] E os trabalhadores fizeram aquele manifesto, porque nos sentimos decepcionados, porque a esperança que a gente tinha desse primeiro presidente que vinha depois da ditadura é que seria muito melhor [...]. O pessoal sentiu o desejo de fazer um manifesto pra dizer que as coisas não estavam tão bem. Sendo a Itaipu “a menina dos olhos do Brasil”, os trabalhadores não eram bem tratados como deveriam ser. Inclusive o sindicato da construção civil não existia, existia uma associação com trabalhadores que já tinham alguma experiência, trabalhadores de fora, de São Paulo, de São Bernardo do Campo, que já tinham mais ou menos conhecimento pela história do movimento sindical [...] De 78, 80, assim, já era muito forte (registrado por Ana Rita Uhle, em julho de 2020).

Entre o local e global

As experiências recolhidas e identificadas no trabalho com o recorte local possibilitam estabelecer relação com uma diversidade de temáticas desenvolvidas no ensino de história.

Reforçamos a importância do trânsito entre as trajetórias familiares e histórias do bairro e da cidade com temas e objetos mais amplos, com questões da história do país e da América Latina ou a história dos trabalhadores, por exemplo.

Possibilidades de pesquisa

A história local também permite a proximidade física das fontes documentais e, nesse sentido, permite a introdução da pesquisa histórica.

Essa pesquisa se dá por meio de um conjunto de atividades:

- Elaborar perguntas (coletivamente), questões de pesquisa que guiarão a investigação da turma;
- Levantamento das fontes;
- Produção de fontes orais;
- Cultura material;
- Documentos escritos (imprensa, legislação)

Política, memória e identidade

Essas atividades possibilitam confrontar diferentes histórias e reconhecer (de perto) as múltiplas identidades.

Através desse gênero de trabalho provocamos a leitura crítica das/dos estudantes e o reconhecimento da importância de participar das lutas e decisões coletivas.

Essa aproximação com a história de sua comunidade deixa evidente para os estudantes/pesquisadores a importância da produção de uma história plural, em que diferentes sujeitos sejam reconhecidos e tenham suas histórias contadas.

Por fim, acreditamos que um caminho de resistência à imposição de modelos e práticas é apostar em ferramentas que explorem as potencialidades e peculiaridades da comunidade com que cada professor e professora se relaciona diariamente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental (História). Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em:
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MORENO, J. C. Didática da história e currículos para o ensino de História: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. **Transversos**. Revista de História, Rio de Janeiro, n. 16, ago. 2019. Disponível em:
<<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/44739/30359>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica –História**. Curitiba: SEED, 2008.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2011.

Sobre os autores



Ana Paula Araujo Fonseca

Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA, onde integra o Fórum das Licenciaturas. Doutora em Educação pela UFSCar, mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP-Bauru, psicóloga e licenciada em Psicologia pela UNESP-Bauru. Leciona nos cursos de Licenciatura e tem interesse nos seguintes temas: formação de professores, educação inclusiva, programação de condições de ensino e ensino superior. Atuou como

coordenadora adjunta do projeto de extensão “Rede de diálogo: a educação em debate” e como coordenadora do curso de extensão “Base Nacional Comum Curricular: abordagem multidisciplinar”, ambos oferecidos pela UNILA e realizados no ano de 2021 de forma virtual.

E-mail: ana.araujo@unila.edu.br



Ana Rita Uhle

Possui graduação em História (Universidade de São Paulo, 2002). Foi professora da educação básica da rede estadual de São Paulo. Defendeu mestrado e doutorado na área de Política, Memória e Cidade do Curso de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Campinas. Foi professora da Universidade Federal de Campina Grande. Atualmente é professora da Universidade Federal da Integração Latino-

Americana, onde atua nas áreas de ensino de história, educação e patrimônio e no educativo do Museu Digital da Unila (MUD).

E-mail: ana.uhle@unila.edu.br



Catarina Costa Fernandes

Doutora em Educação – UNINORTE /UFPE, Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Graduada em Pedagogia e Especialista em Orientação Educacional e Educação Infantil. Linhas de Pesquisa: Currículo. Educação Inclusiva. Formação Docente. Práticas Pedagógicas. Inovações Curriculares e Tecnológicas. Líder do Grupo de pesquisa CNPq: Postulados sobre Paulo Freire na Educação.

E-mail: catarina.fernandes@unila.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2231-7255>



Eduardo Donizeti Girotto

Professor Doutor do Departamento de Geografia da FFLCH/USP. Coordenador do LEMADI-DG/USP. Foi professor do ensino fundamental e médio das prefeituras de São Paulo e São Caetano do Sul. Atualmente é coordenador do Subprojeto Residência Pedagógica da Geografia USP.

E-mail: egirotto@usp.br



Elvenice Tatiana Zoia

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2022), Mestrado em Educação, linha de pesquisa em Cognição e Aprendizagem Escolar pela Universidade Federal do Paraná (2004). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1996), especialização em Fundamentos da Educação pela mesma instituição (1999), especialização em Psicologia Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá (2008). Atualmente é professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, atuando nos seguintes temas: Teoria histórico-cultural, ensino e aprendizagem, ensino e aprendizagem da Matemática, o lúdico na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e formação de professores. Membro do grupo de pesquisa em Educação e Formação de Professores - GPEFOR (UNIOESTE), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Saúde e Psicologia Histórico-Cultural - GEPESPHC (UNIOESTE) e do Grupo de estudos e pesquisas em formação de professores e práticas pedagógicas na Educação Infantil -GEFOPPEI (UEM).

E-mail: tatianazoia.zoia@gmail.com



Heloisa Toshie Irie Saito

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2002), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2004), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010) e pós-doutorado em educação pela Universidade de São Paulo (2019). Professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE), da Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo de estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI/CNPQ/UEM). Representante e membro do GT Pirapó/FEIPAR/MIEIB. Tutora do Programa de Educação tutorial da Pedagogia UEM. Coordenadora adjunta do

Programa de pós-graduação em educação (PPE) da UEM. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino e aprendizagem, prática pedagógica.

E-mail: htisaito@uem.br



Juliana Fátima Serraglio Pasini

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2016). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2012). Além de cursos de especialização em: Gestão Escolar; Psicopedagogia; Alfabetização e Letramento; Educação Especial; MBA em Aprendizagem. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Dinâmica das Cataratas (2005). Atualmente é Professora Visitante do Instituto Latino Americano de Arte, Cultura e História, ILAACH, na Universidade Federal da Integração

Latino-Americana - UNILA. Atuou como técnica no Núcleo Regional de Educação - SEED/PR. Possui experiência como professora da Educação Básica, Coordenação Pedagógica, além de Docente no Ensino Superior e coordenadora de cursos de pós-graduação em Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, gestão escolar, políticas de avaliação em larga escala, altas habilidades/superdotação, tecnologias na educação e necessidades alimentares especiais no contexto escolar.

E-mail: jfserraglio@gmail.com



Juliana Franzini

Docente, alocada na área da Educação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Na UNILA leciona componentes pedagógicos em distintas Licenciaturas. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenou a área da Educação da UNILA e foi vice-presidente do Fórum das Licenciaturas da mesma universidade entre os anos de 2019 e 2020. Coordenou o projeto de extensão “Rede de diálogo: a educação em debate”, durante o ano de

2021, projeto do qual deriva a presente obra.

E-mail: juliana.franzi@unila.edu.br



Laura Cristina Pires Lima

Doutora e mestra em Botânica e bacharel em Ciências Biológicas. Possui significativa experiência em pesquisa básica na área de Botânica com enfoque na identificação das espécies vegetais, especialmente as nativas do Brasil, um país tão megadiverso. Trabalho na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a Unila, em Foz do Iguaçu, desde 2014. Como docente tenho atuado

principalmente nos cursos de graduação em Ciências Biológicas, Biotecnologia e Licenciatura em Ciências da Natureza. Tenho concentrado minhas pesquisas com a Flora Urbana e no Parque Nacional do Iguaçu. Durante a minha caminhada como docente e pesquisadora, dentro da Unila, obtive meu primeiro contato com a extensão em 2017, mostrando o fascinante mundo das plantas em nosso cotidiano para a comunidade local. Durante essas vivências tive a real percepção sobre a emergência de um ensino contextualizado e que à medida que eu, como botânica, ensino sobre esse universo das plantas também preciso ceder o espaço de ensino e aprendizagem sob a visão de aprendizes e educadores do ensino básico, que são os principais

multiplicadores das minhas práticas extensionistas. Se quiser conversar comigo sobre as plantas e o ensino de Botânica, meu contato é: laura.lima@unila.edu.br



Léia Aparecida Veiga

Geógrafa e Licenciada em Geografia (UEL). Especialista em Análise Ambiental em Ciências da Terra (UEL). Mestre em Geografia, Meio Ambiente e Desenvolvimento (UEL). Doutora em Geografia (UEM). Pós-doutoramento em

Geografia (UEL). Professora no Programa de Pós-Graduação em Geografia (mestrado-doutorado) e no curso de Especialização em Ensino de Geografia da UEL. Professora Colaboradora no curso de Geografia da UENP - Cornélio Procópio e no curso de Geografia da UEL - Londrina.

E-mail: lveiga.geo@gmail.com



Marcelo Augusto Rocha

Professor Adjunto no Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA/UNILA). Principais Linhas de Pesquisa: Métodos e Práticas de Ensino; Formação de Professores; Práticas e Saberes Docentes; Mestre e Doutor em Ensino pelo

Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (PECEM/UEL). Especialista em Ensino de Geografia (UEL). Graduado em Geografia Licenciatura, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Multidisciplinar de Tecnologias Aplicadas ao Ensino (GEMTAE). Coordenou o curso de Geografia Licenciatura/UNILA. Presidiu o NDE do curso de Geografia Licenciatura/UNILA. Presidiu o Comitê Permanente Local de Iniciação Científica (CLIC). Foi assessor da Reitoria para a promoção da Pesquisa na PRPPG/UNILA. Coordenou o Centro Interdisciplinar de

Território, Arquitetura e Design (CITAD). Atualmente é coordenador de Estágio Supervisionado no curso de Geografia Licenciatura/UNILA. É membro do Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação (CLAA) do Programa de Educação Tutorial (PET)/UNILA. É orientador no Programa Residência Pedagógica da CAPES. Pai da Isabela Stella S2.

E-mail: marcelo.rocha@unila.edu.br



Márcia Cossetin

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2017), Mestre em Educação (2012), Especialista em História da Educação Brasileira (2008) e Graduada em Pedagogia (2005), pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Atualmente atua como Professora Adjunta no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História - ILAACH -, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacional e Social - GEPPES/Unioeste/PR e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Políticas Educacionais e Infância - GEPPEIN/UEM/PR. É membro da Rede Latino-

Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (ReLAAPPe), da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Desenvolve pesquisas na área da Educação, principalmente nos seguintes temas: Estado, Políticas Educacionais, Privatização da Educação e Políticas Públicas para Privados de Liberdade.

E-mail: marcia.cossetin@unila.edu.br



Miguel Ahumada Cristi

Profesor de las disciplinas de Historia de la Educación, Filosofía de la Educación y Español Adicional en UNILA. Es líder del Grupo de Estudios CNPq “De la mano por anchos caminos | Materiales didácticos para la educación en derechos humanos, valores y ciudadanía”. Es Licenciado en Educación y en Pedagogía por la Universidad Nacional Arturo Prat, Chile, Especialista en Lenguaje y Comunicación, Magíster en Filosofía por la Universidad Alberto Hurtado, Chile, y

Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona, Cataluña.

E-mail: miguel.cristi@unila.edu.br



Nathan Heringer Conceição da Silva

Discente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA no curso de Geografia-Licenciatura. Participou como discente bolsista do projeto de extensão “Rede de diálogo: a educação em debate” e do curso de extensão “Base Nacional Comum Curricular: abordagem multidisciplinar”, também como bolsista do projeto de pesquisa “Currículos Geográficos Latino-Americanos”, além de ter participado como voluntário no projeto de extensão “Geografia para as séries iniciais: formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu”.

E-mail: nhc.silva.2017@aluno.unila.edu.br



Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Professora de Português/Espanhol Língua Adicional no Ciclo Comum de Estudos, na Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais e no Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Possui Graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2007). É mestre (2010) e doutora (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, na Linha de Pesquisa de Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino da Unioeste, sob a orientação de Clarice Nadir von Borstel. Pós-doutorado em Linguística (2019), pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação de Gilvan Müller de Oliveira. Atualmente desenvolve projetos de pesquisa e extensão na área da Sociolinguística, com ênfase em Sociolinguística Educacional, Políticas Linguísticas e ensino de línguas para crianças (Chachalacas, español para niños).

E-mail: simonebcr@yahoo.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0491-6385>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5383755102469976>

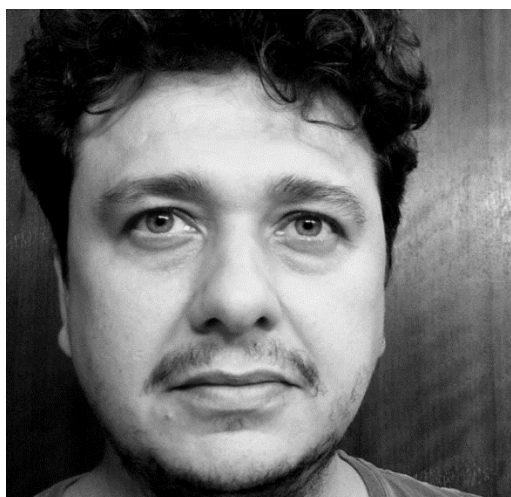


Solange Rodrigues Bonomo Assumpção

Doutora em Letras, mestra em Linguística, especialista em Alfabetização, especialista em Educação Especial Inclusiva e licenciada em Pedagogia. Possui significativa experiência na docência da Educação Superior e da Educação Básica. Atualmente é pesquisadora, educadora popular e pedagoga institucional vinculada à Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), em Foz do Iguaçu (Paraná - Brasil). Realiza ações de extensão voltadas para a Educação Popular e desenvolve pesquisas sobre a instituição universitária pública brasileira e sobre a formação de professoras e professores da Educação Básica.

Integra o Grupo de Pesquisa Interinstitucional "Múltiplos Olhares sobre a Universidade: Pessoas, Territórios e Projetos" e também é o Grupo de Estudos e Pesquisas em "Educação de Jovens e Adultos na Universidade" (Unila).

E-mail: solange.assumpcao@unila.edu.br



Tiago Costa Sanches

Graduado em História pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2005). Especialista em Ensino de História pela UEL (2007), Mestre em Educação pela mesma instituição e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Possui experiência como docente no Ensino Fundamental da disciplina de História do Município de Araucária - PR, Ensino Médio ministrando a disciplina de História no IFPR e no Ensino Superior, presencial e

a distância, na área de História e Educação com ênfase em formação de professores. Atualmente é professor do magistério superior da Universidade Federal da Integração Latino Americana - e membro do grupo de pesquisa LEHAL - Laboratório de Pesquisa em Ensino de História na América Latina - UNILA.

E-mail: tiago.sanches@unila.edu.br



Valdecir Soligo

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, RS, Mestre em Educação Pela Universidade de Passo Fundo - UPF, RS, Graduado em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, PR, Graduado em Pedagogia pela Universidade Paulista, SP. Professor Adjunto do Colegiado de Pedagogia da UNIOESTE, Cascavel, PR e do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, UNIOESTE, Foz do Iguaçu, PR. Líder do Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar - GPGE vinculado à CAPES e PRPPG. Pesquisa

políticas educacionais com foco nas avaliações em larga escala, gestão educacional e a atuação do Pedagogo em espaços não escolares.

E-mail: valdecir_soligo@yahoo.com.br



Wellington Francisco

É bacharel, licenciado, mestre em Química pelo Instituto de Química de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista, doutor em Química pela Universidade Federal de Goiás, com tese na área de ensino de Química e pós-doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela

Universidade Federal de Sergipe. Foi professor na Universidade Federal do Tocantins - Campus de Gurupi de 2011 a 2017 - e atualmente é professor Adjunto III da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) em Foz do Iguaçu, do Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILCVN) e professor do Programa de Pós-graduação em Química da Universidade Federal do Tocantins - Campus de Gurupi. Sua principal área de atuação é centrada no Ensino de Química (Ciências), desenvolvendo atividades voltadas para a formação de professores/as; metodologias e estratégias para o ensino e aprendizagem, sobretudo com o uso de casos investigativos e apropriação cognitiva por meio de relações com o saber; e divulgação científica por meio de redes sociais e livros infantis.

E-mail: welington.francisco@unila.edu.br

Editora CLAE

2022