

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

Pontos de Atenção sobre a BNCC versão final (Terceira Versão) Educação Infantil e Ensino Fundamental

Em uma ação conjunta, o Conselho Estadual de Educação Estado de Santa Catarina – CEE/SC, a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina – SED/SC e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina – UNDIME/SC, realizou estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, considerando as diversas etapas, desde a publicação de sua primeira versão.

A demanda crescente por informações sobre as alterações ocorridas na terceira versão da BNCC motivou a elaboração do documento, a partir dos resultados construídos pelo Grupo de Estudos, formado por Servidores da SED/SC, do CEE/SC, UNDIME/SC, Instituto Estadual de Educação – IEE, pela Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE e Coordenadoria Regional de Educação da Grande Florianópolis.

Este estudo foi elaborado para ser entregue à Comissão da BNCC, do Conselho Nacional de Educação – CNE, na Audiência Pública sobre a BNCC, que ocorrerá em Florianópolis no dia 11 de agosto do corrente ano. Entendendo a importância do documento, a tarefa do Grupo consistiu em inteirar-se de seu conteúdo e sugerir melhorias, antes de sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

PONDERAÇÕES:

1. Sobre a Introdução

A apresentação do documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC precisa explicitar o trato com as modalidades da educação que, para além dos objetivos comuns da aprendizagem, devem indicar as adequações metodológicas, tendo em vista as diferenças étnicas; territoriais; do campo; indígena e quilombolas; educação especial; jovens e adultos; entre as demais diversidades das crianças e dos estudantes brasileiros.

2. Sobre os marcos legais que embasam a BNCC (p. 09 e os fundamentos pedagógicos da BNCC p. 15)

- A citação dos arts. 9º, 32 e 35 da LDB, para justificar a adoção das competências, parece-nos um pouco equivocadas, pois os arts. 32 e 35, que pertencem ao Título **Das Finalidades da Educação**, não se referem, em nenhum de seus parágrafos, incisos e alíneas a competências. Ao contrário, explicitam os objetivos de aprendizagem para etapas da Educação Básica, como pode ser lido em tela.
- Considerando que o documento analisado contém apenas as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental, faz-se desnecessária a inclusão do art. 35 da LDB que trata da etapa do ensino médio.
- No art. 9º, parece-nos que o termo competências, como está descrito no inciso IV, se refere à esfera de Atuação da União, Estados e Municípios, quanto às diretrizes fixadas no âmbito do regime de colaboração. Observamos que o termo **competência** inclui o entendimento de jurisdição e que o art. 9º pertence, na LDB, ao TÍTULO IV DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL.

(**Competência** é o substantivo feminino, com origem no termo em latim *competere*, que significa uma aptidão para cumprir alguma tarefa ou função. Também é uma palavra usada como sinônimo de cultura, conhecimento e jurisdição.)

Portanto, reafirmamos que não se trata da adoção de currículos por competência, como está designado na p. 15:

“Os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências Segundo a LDB (Artigos 32 e 35), na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência. Por sua vez, no já destacado Artigo 9º, Inciso IV, que menciona as diretrizes e competências que nortearão os currículos, a LDB adota de forma explícita o enfoque por competências, e o faz implicitamente ao definir diretrizes para o currículo do Ensino Médio (Artigos 35 e 36), descrevendo os resultados esperados da aprendizagem em termos de competências gerais.” (BNCC, 2017)

A **LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu art. 9º, lê-se:

“**Art. 9º** A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - 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;

IV- A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX- autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 1ºNa estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.”

A **LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e em seu Art. 32, lê-se:

“**Art. 32.** O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. (Incluído pela Lei nº 12.472, de 2011).”

3. Sobre as Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular p.18, e 19

Foram listadas dez competências que subordinam os objetivos de aprendizagem e criam um imbróglgio aos professores, que não sabem para onde devem orientar suas pautas interacionais. Objetivos de aprendizagem sempre produzem competência, portanto, devem anteceder à competência. Há também competências descritas em cada área do conhecimento e em cada componente curricular. Abaixo segue uma sequência de argumentos que aparecem contra esta lógica da utilização de competências dentro da BNCC.

Esses argumentos foram identificados em cada encontro de estudos, portanto, em vários componentes curriculares.

➤ Ao listar estas competências, vincula-se e limita-se a Base a referências oriundas de teorias polêmicas no Brasil, cujo viés incide sobre o ensino tecnológico e profissional, o qual difere imensamente do propósito da educação pública para Educação Infantil e Ensino Fundamental conforme descrito na própria LDB.

➤ Uma BNCC sólida incidirá na apropriação de saberes científicos, filosóficos e artísticos em prol do desenvolvimento do indivíduo na sua multidimensionalidade permitindo-lhe ações cidadãs. Essas são as únicas competências que uma base curricular deve prever, pois derivam do alcance dos objetivos de aprendizagem construídos nesse processo democrático desde 2015.

➤ Focados no alcance dos objetivos de aprendizagem, os profissionais e estudantes estão promovendo inúmeras competências. A listagem, nesse sentido, reduz o potencial dessa base e a vincula a uma série de problemas desnecessários nas escolas brasileiras.

➤ O fato é que essa nova organização produz um paradigma pedagógico diferente dos textos anteriores em que os objetivos de

aprendizagem eram os “condutores” do processo ensino aprendizagem e do direito de aprender. Nessa versão, esses direitos passam a se subordinar ao desenvolvimento das competências supracitadas.

➤ Há uma preocupação neste sentido, dado que está se traduzindo com igualdade o que é diferente. A proposta de habilidades e competências está filiada a pressupostos específicos de educação com entrada no Brasil na década 1990 pelo Relatório Jacques Delors e dos escritos do suíço Phillipe Perrenoud. Observem que a teoria do segundo autor organiza competências para a ação docente, produzindo uma expectativa sobre o profissional professor e que depois foi incorporada aos preceitos das ações profissionais oriundas do modelo da Qualidade Total.

➤ Decorrido mais de uma década e meia, inúmeros pesquisadores da educação produziram várias críticas a esses textos apontando em específico seu caráter de filiação ao modelo produtivo, atendendo em particular a interesses mercadológicos mais do que a um real desenvolvimento integral de humano.

➤ Limitar a capacidade humana de constituir-se socialmente pelo saber é um equívoco, inclusive para o próprio mundo do trabalho, pois há que se considerar as transformações sociais, tecnológicas e de comunicação que exigem aprendizagens para atuações profissionais e sociais das quais não conseguimos ainda dimensionar com segurança.

➤ É no desenvolvimento multidimensional humano que está a intencionalidade pedagógica. Assim, mediar os objetivos de aprendizagem assegurando-os para todos, já traz bastante complexidade; definir quais objetivos, prever suas progressões é a grande contribuição da BNCC, tudo mais é currículo e dele deve cuidar as Redes de Educação e as Escolas.

➤ Ao descortinar o direito de **aprender e comunicar**, questionamos os objetivos de aprendizagem que estão selecionados e estabelecidos na BNCC; pois o estudante está colocado como centro do processo, exigindo dele orientar-se para alcançar os objetivos propostos, da mesma forma em que exige uma postura profissional de busca metodológica e compromisso para o alcance do estabelecido. E, mais do que isso,

➤ destaca uma epistemologia do diálogo interdisciplinar imbuída do sentido de qual humano se quer formar e para qual sociedade, estabelecido em Projeto Político Pedagógico. As ciências, as artes e a filosofia organizadas em objetivos essenciais de aprendizagem aliadas à perspectiva cidadã podem constituir-se em aporte que produzem potencialidades para a educação integral e não uma seleção de competências pré-determinadas.

➤ Na perspectiva do desenvolvimento humano, não se separa sua multidimensionalidade, ao contrário, o acesso aos saberes escolarizados permitem, sim, a potencialização para atuação em diversas esferas da vida, inclusive para o mundo do trabalho. Os saberes escolares são, portanto,

potencializadores para a qualidade da condição humana. Então, é para eles que devemos voltar nossos esforços, selecionar adequadamente os objetivos de aprendizagem que são essenciais para considerar-se um humano educado no nível básico neste tempo histórico. O grande desafio é a produção de uma BNCC em cuja complexidade devemos ater nossos esforços, sem determinar competências quaisquer que sejam para além da aquisição dos saberes científicos, filosóficos, artísticos, de leitura crítica de mundo e do compromisso coletivo com a cidadania, designados na BNCC como essenciais.

➤ Há preocupação com a retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC.

➤ Há necessidade de se dar maior atenção à diversidade e à pluralidade humana conferindo ao tema centralidade emancipadora, no sentido de superar a naturalização da exclusão, da opressão e da violência.

4. Observam-se mudanças de termos, nesta versão da BNCC, que não são apenas trocas semânticas, mas que indicam sua mudança de paradigma. Apresentamos exemplos:

➤ No texto introdutório da BNCC (pág. 3), no parágrafo 4º, há inadequação no uso do termo “**tolerância** recíproca em que se assenta a vida social e a formação ética...”. A convivência social com as diversidades prescinde de **respeito** e não de tolerância. Todas as legislações que buscam equidade de direitos nas diversidades apontam mudanças nos paradigmas educacionais como as da Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação das Relações Étnico-Raciais, direito à adoção do nome social em ambiente escolar, dentre outras, pontuam que os saberes qualificados sobre estas diversidades organizam o respeito ao outro e permitem relações solidárias, o que se distancia da ideia de tolerância em que o outro é apenas suportado.

➤ No componente Ciências, avalia-se que há algumas imprecisões no uso das terminologias relacionadas a ambiente. Com frequência se usa o termo “meio ambiente”, ao invés de simplesmente “ambiente”. Outras vezes aparece o termo “natureza”, reforçando a impressão de uma perspectiva ecológica, antropocêntrica e conservadora da abordagem ambiental. Em outros momentos – agora de maneira adequada – usa-se o termo “socioambiental” para se referir às questões ambientais, indicando que as dimensões social, política, econômica, histórica e cultural também integram as dimensões físicas e geológicas (dimensão abiótica) e biológicas no estudo dos aspectos e problemas ambientais.

➤ No componente Língua Estrangeira – Inglês, se avalia que há inapropriação de termos técnicos, quando utiliza “Modalidades e formatos” diversos para textos escritos. Compreende-se que o estudo da língua deve proporcionar estudos com o uso de diversos gêneros textuais.

5. Sobre a Educação Infantil

Ao apresentar a Concepção de Criança, o texto traz conceitos diferentes dos que foram apresentados em versões anteriores e dos que o Estado de Santa Catarina apresenta em sua Proposta Curricular.

Avaliou-se também que ao reduzir o texto introdutório, do que fora apresentado na versão anterior, importantes discussões levantadas pelo coletivo, participante da BNCC, não foram contempladas nesta versão, principalmente no que tange a conceitos, como desenvolvimento, aprendizagem e linguagem.

O Quadro de Síntese das aprendizagens para a transição para o ensino fundamental também foi avaliado pelo grupo durante os estudos e concluiu-se que, ao intitular o quadro síntese, é possível compreender que essas aprendizagens são requisitos para a transição ao ensino fundamental.

Na Educação Infantil, observa-se a centralidade na oralidade e escrita que se torna preocupante quando:

➤ Sugere a introdução de conceitos como gênero, suportes e portadores textuais;

➤ O desenvolvimento da oralidade é, na terceira versão da BNCC, um dos objetivos centrais atribuídos à prática de leitura de textos;

➤ Ao utilizar a justificativa de **introduzir a criança no mundo da escrita** não compreende que as crianças já estão inseridas no mundo da escrita e nem por isso precisam exercitá-la de forma sistêmica, nesta etapa da educação básica. Cabe a Educação Infantil, então, continuar a desenvolver e ampliar experiências desta criança com este mundo;

➤ Ao sugerir que o trabalho do professor **o mediador entre os textos e a criança, propicia [...] a aprendizagem da direção da escrita..** percebe-se, ainda, com a mudança da segunda para a terceira versão, uma tensão conceitual sobre a identidade e os objetivos da Educação Infantil que precisa ser explicitada e debatida.

No que diz respeito à Educação Infantil, a segunda versão da BNCC apresenta um texto introdutório sobre a concepção de infância. Na terceira versão, houve uma redução de mais de duas páginas deste texto, ocasionando fragilidade no entendimento das concepções que têm por objetivo fundamentar a BNCC.

No excerto abaixo, citamos o trecho que foi suprimido. Esta é apenas uma das partes importantes para a compreensão dos processos de representação simbólica desta etapa, a saber:

“A representação simbólica, sob a forma de imagens mentais e de imitação, importantes aspectos da faixa etária das crianças da Educação Infantil, impulsionam de forma criativa, as interrogações e as hipóteses que os meninos e as meninas podem ir construindo ao longo dessa etapa.”

Consideramos que a ausência deste, e dos demais parágrafos, alteram a interpretação dos conceitos, direitos e especificidades da infância. A criança tem o direito de viver a sua infância de forma plena, assegurando o seu desenvolvimento nas mais diversas experiências pessoais e coletivas, vivenciando e produzindo cultura.

Observa-se a necessidade de retomar o arranjo presente nas versões anteriores da BNCC, conservando o encadeamento entre o texto de cada campo de experiência e os respectivos objetivos. Essa organização do interna (denominação, ementa do campo, direitos e objetivos do campo) contribui para que os sistemas de ensino não percam de vista a natureza dos campos de experiência e a sua relação com os objetivos de aprendizagem e se utilizem de uma concepção de base que ultrapassa o mero conjunto de objetivos, indo ao encontro da identidade da Educação Infantil.

Destaca-se ainda, que, na terceira versão, houve alterações no que se refere aos campos de experiência. Na segunda versão, estava apresentado como **Escuta, fala, linguagem e pensamento**, foi substituído por **oralidade e escrita**. Essa substituição expressa uma redução das amplas possibilidades de desenvolvimento das linguagens resumindo-se apenas em oralidade e escrita. As propostas apontadas na terceira versão supõem uma centralidade na ação do professor, e não na criança como sujeito do processo. Estruturar esse campo de experiência priorizando a escuta, a fala, a linguagem e o pensamento perpassam pelo desenvolvimento humano.

Como está posto na terceira versão da BNCC, a oralidade ficou explicitada como ampliação de vocabulário e leitura de literatura infantil por

parte do professor. Consideramos ainda ser um fator relevante que a criança desenvolva a criatividade, a imaginação, o pensamento crítico, construindo a sua visão de mundo. O acesso ao mundo letrado não se dá apenas nas instituições de educação, mas nas vivências sociais nas quais as crianças estão inseridas.

Considerando ainda questões relevantes sobre oralidade e escrita, ressaltamos que a terceira versão da BNCC afirma que **a literatura introduz a criança na escrita**. Essa afirmação pode direcionar o planejamento de ações na utilização de textos somente como pretextos didáticos.

Entendemos que a oralidade dispõe de muitos recursos que complementam o discurso. A escrita é uma tentativa de representar a fala. A oralidade deve ser contemplada nas diversas linguagens e não somente na escrita.

Consideramos a necessidade de explicitar qual a concepção de linguagem escrita na Educação Infantil. Assim como está posta na terceira versão pode ser interpretada como preparação para a próxima etapa, visto que os campos de experiências não se constituem em disciplinas escolares. A criança tem o direito de vivenciar a linguagem escrita como interação humana.

Nesse sentido, outro aspecto que merece atenção refere-se ao campo **Corpo, gestos e movimentos**. Na presente versão, as dimensões físicas e motoras ficam mais elevadas possibilitando um retrocesso na compreensão de corpo, podendo reduzir o entendimento como um corpo a ser educado e condicionado com atividades de prontidão/exercícios motores.

Sendo as interações e brincadeiras eixos da educação infantil, preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – DCNEI, as propostas vivenciadas nesta etapa precisam garantir momentos de convivência, desenvolvimento e aprendizagem entre as idades. Considerando que a terceira versão apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento distribuídos em três grupos etários, é importante destacar a necessidade de não haver rupturas entre eles. A apresentação das etapas: creche e pré-escola, retomada na terceira versão, podem vir a caracterizar a indesejada ruptura.

Outro aspecto que nos inquieta é refere-se à articulação da Educação Básica atinente **A Transição de Educação Infantil para o Ensino Fundamental**, sendo apresentada, nesta versão, um conjunto de **síntese de aprendizagem esperadas em cada campo de experiência** que devem ser entendidas como **elementos balizadores e indicadores de objetivos a ser**

explorados nem todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. Nesse ponto, existe uma grande ameaça do surgimento de avaliações/exames/verificações/sondagens de entrada para o Ensino Fundamental, caso essa intenção não seja lida pelos sistemas de ensino à luz de toda a legislação que exclui esse tipo de prática de exames para crianças da Educação Infantil.

Mediante essas considerações, sinalizamos a necessidade de publicizar as contribuições da segunda versão, bem como sugerimos a retomada das discussões com espaço democrático e transparência nas discussões entre gestores e profissionais da educação para elaborar a versão final.

6. Sobre a Área de Linguagens

Na Área de Linguagens, ressaltam-se as divergências entre a Versão Final da BNCC, que tem como foco o ato comunicativo e o texto como centro das práticas de linguagem, enquanto a Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC trata a área como um processo de interação dialógica e social.

Chama atenção o objetivo da BNCC em desenvolver a escuta, a leitura e a produção de textos adequados à situação de comunicação, enquanto a PCSC valoriza a apropriação da língua em diferentes gêneros textuais, interdiscursivos, intertextuais, dialógicos, polifônicos e polissêmicos, trabalhando os EIXOS: Fala/Escuta – Leitura/Escritura.

7. Sobre o Componente Língua Estrangeira (Inglesa)

Os estudos deste componente trazem um questionamento quanto à exclusividade da Língua Inglesa e de sua escolha. Destacam que os motivos apresentados na versão final da BNCC não respondem à escolha por esta língua em detrimento de outras. Dentre esses motivos, está a definição da opção pelo ensino da Língua Inglesa como língua franca; e por ser a língua possível para proporcionar uma educação linguística voltada para a interculturalidade.

➤ O documento deveria trazer uma explicação mais plausível para uma proposta específica à língua inglesa, uma vez que os argumentos ora postos não convencem.

➤ Apresenta cinco eixos organizadores, mas não traz uma definição do que seriam.

➤ Entre as fragilidades encontradas no texto deste componente, estão a apresentação de uma proposta prescritiva, centrada no ensino de um conhecimento sistêmico da língua, apresentando uma visão tecnicista, limitada a explicações gramaticais ou à repetição de frases descontextualizadas.

A proposta se apresenta fragmentada, além disso, traz inadequações terminológicas, por exemplo, **objeto de conhecimento**; Práticas de produção de textos em Língua Inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos em **diferentes modalidades**; Produção de textos em **formatos diversos**; **Língua Materna**, entre os outros.

➤ 3. Uma grande diferença entre a versão anterior e esta versão final, referente a este componente, é quanto à Literatura, que havia sido considerada na segunda versão após as inúmeras contribuições recebidas no portal e, nesta versão final, o termo aparece somente uma vez no campo das habilidades, previsto para o oitavo ano do Ensino Fundamental.

Isso dá a impressão de que não há nada de novo. Ou seja, um formato não distante do que ocorre em sala de aula atualmente. Vale ainda ressaltar, que há repetição de unidades temáticas e, conseqüentemente, não apresenta uma progressão, sendo esta imbuída de problemas. Por exemplo, alguns objetivos do 6º ano são mais complexos do que o do 8º ano. No texto sobre o Ensino Fundamental II, Anos Finais (p.56), é enfatizado o termo tecnologia. Porém, paradoxalmente, na proposta da Língua Inglesa, isso não é

evidente, especialmente quando falam de mediação, causando estranheza, por não considerar a **tecnologia** como meio de mediação.

8. Sobre o Componente Arte

Quanto ao componente curricular de Arte, apresenta-se organizado em seis dimensões do conhecimento: **Criação, Fruição, Reflexão, Expressão, Estesia e Crítica**. Avalia-se que apenas três dessas dimensões (**Criação, Fruição e Reflexão**) estão fundamentadas, teoricamente, sendo que as demais seriam sinônimos das primeiras. Não há garantias de que todas essas manifestações se realizem no processo de aprendizagem das artes.

Ao analisar as linguagens artísticas apresentadas na BNCC, observa-se que, na segunda versão, cada linguagem tinha seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigiriam abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, uma formação docente especializada. Como avanço, observa-se que na Versão Final⁷ da BNCC, as linguagens artísticas (**Artes Visuais, Dança, Música e Teatro**) são consideradas em suas especificidades; ou seja, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque e ainda se articulam entre si e entre os demais componentes curriculares. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance.

A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte.

As artes integradas são contempladas ainda nesta versão explorando as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Contempla atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas, podendo construir uma rede de interlocução, inclusive, com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos

quais saberes se integram, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Arte deve garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas competências específicas. Entre elas, destacamos:

6ª competência - Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

O grupo entende que mercado e consumo das artes não devam ser “competências” a serem desenvolvidas no Ensino fundamental.

Outro ponto de atenção foi a questão do estudo das artes europeias focando as festas europeias, comidas típicas entre outros e também atividades cristãs, como exemplo, as procissões de Corpus Christi, para se trabalhar conceito de artes e estética.

Em relação às imagens, criticou-se quanto à mudança de imagens utilizadas no material no portal. Avaliou-se que as imagens da segunda versão são mais humanizadas, diferente da imagem da terceira versão.

9. Sobre o Componente Educação Física

A referida versão da BNCC apresenta categorias de Esportes (marca, precisão, técnico-combinatório, rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco/invasão ou territorial/combate). Nomenclaturas que criaram uma divisão desnecessária e confusa, na visão do grupo que participou dos estudos.

A Unidade Temática: Ginástica, aborda a ginástica como condicionamento físico, porém entendemos que o que cabe ao componente consiste em conscientização corporal e não condicionamento.

Nas Unidades Temáticas: Lutas e Práticas Corporais de Aventura e Radicais, destaca-se a forte presença de atividades práticas de origem estrangeira que o profissional de Educação Física não está habilitado, tão pouco há nas escolas equipamentos necessários para tais práticas.

Esta influência estrangeira pode ser percebida também em várias outras práticas indicadas, descontextualizando totalmente a realidade das práticas e unidades escolares brasileiras (Curling, Golfe, Badminton, Squash, Crique, Softbol, etc).

Na unidade temática: Dança, prevista para os anos iniciais (3º ao 5º anos), o documento faz referência ao objeto de conhecimento “as danças de matrizes africanas e indígenas”, porém nele não há nenhuma indicação sobre as modalidades sugeridas, o que nos leva a entender que simplesmente utilizaram os termos para atender as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08.

10. Sobre o componente Área de Ciências Humanas

No texto introdutório da Área de Ciências Humanas, considera-se que conceitos importantes não foram trabalhados ou enfatizados. Há ausência dos termos: capitalismo, relações sociais de produção, alteridade, consumo, classe social, trabalho e ideologia.

Observa-se também que não existe clareza com relação à base conceitual que ampara as Ciências Humanas, uma vez que aglutina diferentes “termos” sem apresentar coesão teórica entre eles.

Há também uma responsabilização em nível individual, com pouca ênfase na concepção dialética das Ciências Humanas. Percebe-se que não existe articulação argumentativa entre a apresentação das Ciências Humanas e o texto introdutório dos componentes ou entre competências e habilidades.

11. Sobre o componente História

Destaca-se, neste componente, a perspectiva eurocêntrica, especialmente no estudo das populações africanas, afrodescendentes e indígenas. No entanto, a formulação da proposta ressoa de solidez argumentativa ao ignorar o aporte teórico de pesquisadores que discutem as

questões do negro e as africanidades. Portanto a inclusão do tema vira mero apêndice da História européia, ficando atribuída à colonização e ao colonizador europeu o marco inicial, tanto da História do Brasil quanto da África

Observa-se, ainda, que as referências temporais e espaciais que organizam o ensino da história não contribuem para a ruptura, com uma visão da história acrítica. Não há uma só referência às características econômicas e sociais vigentes nos últimos três séculos. Os termos, capital e burguesia estão inteiramente ausentes da proposta, abolindo do estudo de História conceitos fundamentais para a compreensão da contemporaneidade.

Todo o documento faz forte referência ao meio urbano, privilegiando o homem urbano, deixando de destacar o campo (espaço rural).

Os objetos de conhecimento deste componente curricular são numerosos, repetitivos e imprecisos (alguns com formulação genérica, válida para qualquer componente das Ciências Humanas).

A forma prescritiva e ontológica de apresentação dos **objetos de conhecimento**, não ajudam a pensar o papel do ensino de História na formação intelectual do estudante, não promovendo a capacidade analítica sobre diferentes formas de construção dos discursos e das representações sobre o passado.

Ao analisar os conceitos apresentados neste componente, percebe-se que **cidadania** – corre o risco de ser compreendido como personagem (o cidadão brasileiro). Alguns conceitos/noções são desprovidos de historicização, demonstrando a falta de sintonia da BNCC com os debates historiográficos contemporâneos.

Pontos de atenção entre PCSC e BNCC COMPONENTE HISTÓRIA

	PC/SC	BNCC
Referencial teórico	Níveis históricos do vivido , do refletido e do concebido . Nova História (escola dos Annales) : entendimento da sociedade em suas diversidades históricas-culturais, cujas singularidades são referenciadas tanto nas dimensões macro-estruturais, quanto cotidianas. Concepção Filosófica : o ser humano é histórico e social.	Quem indaga é o historiador com vistas a identificar, analisar e compreender significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. Consciência de um eu e de um outro . “História Oficial”
Encaminhamento Metodológico	Presente /passado/presente Centralidade no tempo e nas relações sociais, políticas, culturais	Passado/presente - contexto, análise e interpretação.
Perspectiva de base conceitual	Conceitos: tempo, espaço, relações sociais, relações de produção, cotidiano, memória e identidade	Competências e habilidades

	PC/SC	BNCC
Referencial Teórico	Educação Infantil : auto-identificação da criança e dos sujeitos próximos a ela. Antes e depois; lateralidade, vertical e horizontal; cotidiano e relações sociais.	Educação Infantil : (não especifica)
	Anos iniciais EF : estudo das dimensões históricas locais e regionais; recuperação histórica do município e do estado ; a partir da História Oral, fotografias; documentos escritos.	Anos iniciais EF : Construção do sujeito; percepção de si e do outro; o eu, o outro e o nós; dinâmicas do lugar/Cidade ; espaço e tempo relacionado à comunidade
	Anos finais EF : Redimensionar a História do Brasil e América em relação à Historiografia europeia e mundial. Superação da abordagem da história oficial de países, regiões e continentes: Diversidade étnico-cultural; ocupação territorial e conflitos fundiários; manifestações culturais; trabalho e trabalhador e	Anos finais EF : Percepção do Ocidente (África, Europa, América e Brasil); percepção de visões diferentes sobre o mesmo fenômeno; conhecimento de documentos materiais e imateriais. Espaço e tempo relacionado à mobilidade das diferentes populações.

	a modernidade.	
--	----------------	--

Pontua-se que para o atendimento ao disposto na BNCC exigirá um conhecimento muito específico do professor (pedagogo) para fazer o recorte temporal e espacial do conteúdo – objetivos de conhecimento – e assim desenvolver as habilidades propostas.

12. Sobre o Componente Geografia

No componente Geografia, verificou-se progresso quando se colocam a diversidade ambiental, impacto ambiental e qualidade de vida como objetos de conhecimento numa interlocução com a disciplina de Ciências, apesar do enfoque maior ao uso e exploração da natureza.

- Observou-se ainda que:
 - houve a exclusão de fundamentos de astronomia;
 - as temáticas Terra e Universo foram deslocados para o componente de Ciências;
 - o espaço campo não aparece como objeto de conhecimento nos anos finais.

As versões estruturais do documento vieram alterando-se ao longo do processo, principalmente em relação aos eixos, objetos de conhecimento e objetivos. A terceira versão estrutura-se em unidades temáticas que se inserem como eixos organizadores do 1º ao 9º ano, acompanhados de objetos de conhecimento e habilidades que vão avançando em complexidade ao longo de todo o processo formativo.

Considera-se que a estruturação por competências e habilidades impacta como grande diferencial na compreensão e aplicabilidade do documento em relação às demais versões.

Destaca-se a importância de apresentar “conexões e escala” como unidade temática, a fim de garantir a articulação dos fatos nos níveis local e global.

Observou-se que a organização e distribuição dos objetos de conhecimento na primeira e na segunda versão pouco se alteraram, apresentando na última versão alterações consideráveis, que merecem destaque, como a transferência dos objetos de conhecimento Europa, Ásia e Oceania do 9º ano para o 8º ano e os objetos de conhecimento América e África para o 9º ano, sendo que estes se encontravam no 8º ano. Propõe-se a revisão deste aspecto, por em nenhum momento do processo esta alteração ter sido sinalizada ou proposta nas discussões das versões anteriores.

A exclusão completa do objeto de conhecimento terra e universo, assim como a transferência deste para o componente de Ciências, também merecem revisão.

13. Sobre a Área de Ciências da Natureza

Propõe o ensino de determinados conteúdos, que mesmo para os especialistas da área, não estão claros e ou não fazem parte da área de formação do professor.

Deu-se um destaque, além do necessário, à área de Astronomia, onde constituiu-se uma unidade temática “**Terra e Universo**” que está presente em toda a BNCC desde o primeiro ano até o nono ano, com vários conteúdos específicos da disciplina de Geografia, como :

- Escalas de tempo;
- Movimento do Sol no céu O Sol como fonte de luz e calor;
- Características da Terra Observação do céu Usos do solo;
- Pontos cardeais Calendários, fenômenos cíclicos e cultura;
- Constelações e mapas celestes Movimento de rotação da Terra Periodicidade das fases da Lua Instrumentos óticos;
- Forma, estrutura e movimentos da Terra;
- Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis) Placas tectônicas e deriva continental;
- Sistema Sol, Terra e Lua Clima;
- Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo Astronomia e cultura Vida humana fora da Terra Ordem de grandeza astronômica Evolução estelar.

No que diz respeito à unidade temática **Vida e Evolução**, percebemos a ausência da articulação entre as habilidades propostas. Não

existindo uma sequência contínua de aprendizagem, principalmente no que se refere aos seguintes temas: Anatomia, Fisiologia; Genética Evolução dos Seres; Zoologia e Botânica; e a ausência dos Estudos de Ecossistema Globais e suas influências.

Na Unidade temática **Matéria e Energia** percebe-se conteúdos repetitivos que permeiam todos os níveis de aprendizagem.

A definição para letramento científico é limitada e traz termos cujo sentido não é claro. Por exemplo, capacidade de se envolver com a **ideia da ciência**.

O termo **cidadão reflexivo** é outra impropriedade, pois ser “reflexivo” não é a característica principal para cidadão, todos os indivíduos são reflexivos em algum grau.

A grande maioria dos Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem é adequada às respectivas faixas etárias das crianças e jovens. Todavia, há necessidade de uma revisão geral quanto a esse quesito, pois alguns assuntos são antecipados desnecessária ou equivocadamente, ou até mesmo não deveriam ser abordados no ensino fundamental.

É bastante louvável que a temática ambiental tenha sido tratada nas várias unidades temáticas e ao longo de todos os anos escolares. A preocupação com os problemas ambientais e com a sustentabilidade estão presentes a todo o momento. Todavia, há algumas imprecisões no uso das terminologias relacionadas à ambiente, que precisam ser revistas. Com frequência se usa o termo **meio ambiente**, ao invés de simplesmente **ambiente**. Outras vezes aparece o termo **natureza**, reforçando a impressão de uma perspectiva ecológica, antropocêntrica e conservadora da abordagem ambiental. Em outros momentos – agora de maneira adequada – usa-se o termo **socioambiental** para se referir às questões ambientais, indicando que as dimensões sociais, política, econômica, histórica e cultural também integram as dimensões físicas e geológicas (dimensão abiótica) e biológicas no estudo dos aspectos e problemas ambientais. Trata apenas da preservação da biodiversidade dos ecossistemas brasileiros.

14. Sobre o componente de Matemática

O componente de matemática é apresentado de forma descontextualizada, não deixando claro por que foram feitas determinadas escolhas.

O documento preocupa-se com questões que envolvem a Matemática, tais como a articulação entre os campos da própria matemática, bem como ideias fundamentais que permeiam esses campos como equivalência, ordem, aproximação, proporcionalidade, representação, variação e interdependência, faz sucessivas sugestões quanto ao uso da utilização de recursos tecnológicos. Por outro lado, as questões que envolvem a Educação Matemática, tais como metodologias de ensino e recursos aparecem no documento de forma muito discreta. A interdisciplinaridade é levemente sugerida:

➤ 3ª versão cita interdisciplinaridade somente de forma sutil na introdução.

➤ Na segunda versão, os campos são bem mais desenvolvidos, há sugestões, exemplos e metodologia de trabalho. Exemplo (Resolução de Problemas).

➤ Na segunda versão, sugere trabalhar com as culturas indígena e africana em geometria (a partir do 3º ano), enquanto na 3ª versão não há menção dessas culturas.

15. Ensino Religioso (manifestação da Secretaria de Estado da Educação/SC)

A Secretaria de Estado da Educação, considerando que o Ensino Religioso:

1) é disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, de matrícula facultativa, conforme assegura o §1º do art. 210 da Constituição;

2) é parte integrante da formação básica para a cidadania, disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, de matrícula facultativa, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme texto vigente do art. 33 da LDB nº 9.394/1996;

3) é componente curricular integrante da base nacional comum, segundo o art. 14 da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 4/2010,

que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;

4) é uma das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, de acordo com o art. 15 da Resolução CNE nº 7/2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos;

5) esteve presente durante todo o processo de elaboração da primeira e segunda versão da BNCC, cuja proposição disponibilizada à consulta pública obteve aceitabilidade que ultrapassou os 93%, conforme dados do próprio Portal da BNCC;

6) fora concebido na segunda versão da BNCC como área de conhecimento notadamente não confessional, responsável por disponibilizar aos estudantes o conhecimento da diversidade dos fenômenos religiosos, incluindo o estudo de perspectivas não religiosas, tendo em vista a educação para o diálogo e a convivência respeitosa;

7) que a ausência de diretrizes curriculares para o Ensino Religioso manterá o cenário problemático de regulamentações contraditórias por parte dos sistemas de ensino, que vão desde a reafirmação do confessional e do ensino proselitista – o que afronta a laicidade do Estado – até propostas pautadas nos princípios da diversidade, interculturalidade e direitos humanos;

8) que a persistência e o crescimento de práticas de intolerância e discriminação contra certos grupos religiosos e seculares implica em reconhecer que as novas gerações necessitam ser educadas a se relacionarem e conviverem melhor com os diferentes - e a escola se constitui em um lugar privilegiado para isso.

Manifesta-se a favor da manutenção do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum, pois o estudo da diversidade cultural religiosa brasileira, de modo científico e sem proselitismo, é um importante elemento a contribuir na formação cidadã dos estudantes de educação básica, tendo em vista a educação para o diálogo, a promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos.

16.O Documento em sua totalidade

A BNCC caracteriza-se como um documento legal que vai permitir que todo estudante brasileiro tenha direitos de aprender aquilo que é considerado essencial, no conjunto da Educação Básica. Contudo, alertamos

para uma profusão de objetivos de aprendizagem em todos os componentes curriculares e em todos os anos letivos que não permite o aprofundamento dos saberes que indicam a formação desejada na etapa do Ensino Fundamental.

É imperativo que os professores e os estudantes saibam, com clareza, o que deve ser ensinado e aprendido em cada ano letivo e no conjunto da etapa, e a profusão de objetivos de aprendizagem prejudicam esse processo.

A expectativa de aprendizagem não deve ser confundida com quantidade de objetivos a serem ensinados.

Considerando que o texto da BNCC contém objetivos de aprendizagem excessivos, confusos e repetitivos, faz-se necessário redimensionar o descrito nessa versão.

Devem ser contemplados, nos programas de formação inicial e continuada de professores, os saberes da BNCC que são necessários para viabilizar sua aplicação no âmbito das escolas e/ou dos currículos de Educação Básica.

Em suma, essas são as principais ponderações apontadas, a partir dos resultados construídos pelo Grupo de Formação, que serão entregues à Comissão da BNCC.

Osvaldir Ramos
Presidente do CEE/SC

Júlia Siqueira da Rocha
Coordenadora Estadual da BNCC/SED

Sônia Fachini
Coordenadora da BNCC/UNDIME/SC