SÍNTESE CONSOLIDADA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CONTRIBUIÇÕES DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO

O principal objetivo da Base Nacional Comum Curricular é contribuir para que o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano seja assegurado a todos os educandos brasileiros e estrangeiros residentes no país. Entende-se que o direito à educação efetiva-se mediante a garantia do acesso à escola por todos os cidadãos/ãs e de condições para a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento, ao longo da vida.

(Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. Objetivos da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 15 de junho de 2015, p.03)

Rio de Janeiro, Dezembro de 2015

Apresentação

Desde meados de setembro de 2015, o Ministério da Educação e Cultura (MEC - Secretaria de Educação Básica), apresentou à sociedade brasileira a "Base Nacional Comum Curricular" (BNCC). O documento

> constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (BNCC, 2015, p. 03).

O documento da BNCC encontra-se disponível no portal do MEC ou no portal http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio. Em diferentes espaços e fóruns, o mesmo está sendo debatido e estudado, configurando-se como oportunidade única de discussão democrática e participação popular dos educadores e instituições de ensino do país, atentos aos rumos e práticas que, a partir do documento em questão, nortearão as políticas educacionais e as estruturas e práticas de currículos em nossas instituições de ensino.

A Rede Jesuíta de Educação (RJE), por meio do Delegado para a Educação Básica, Pe. Mário Sündermann, SJ, solicitou que os Colégios da Companhia de Jesus se posicionassem a respeito do Documento, não se furtando das discussões e propostas em questão. Em um recente comunicado, o Delegado enfatizava:

> o compromisso social e político para com a construção de políticas públicas educacionais que incidam sobre a qualidade da educação é dever coletivo em uma Democracia. Como RJE, nossa participação e colaboração somar-se-á a outros milhares de educadores que, pelo país, estudam e debatem a temática, encaminhando aos setores responsáveis suas análises, críticas, sugestões e projetos relacionados ao tema. Desejo que este apelo à participação possa ecoar em cada unidade educativa, mobilizando e implicando a cada um nesta tarefa como sujeitos conscientes e competentes do papel que desempenhamos.

A partir de então, as Unidades da RJE, a saber: ***Anchieta*** *(RS - Av. Nilo Peçanha, 1521 - CEP: 91330-000 - Porto Alegre – RS);* ***Anchieta*** *(RJ - Rua General Osório, 181 – CEP: 28625-630 - Nova Friburgo – RJ);* ***Antônio Vieira*** *(BA - Av. Leovigildo Filgueiras, Garcia - 683 - CEP: 40100-000 - Salvador – Ba);* ***Catarinense*** *(SC - Rua Esteves Júnior, 711 - CEP: 88015-130 - Florianópolis – SC);* ***Diocesano*** *(PI - Rua Barroso, 363 - Pç. Saraiva – Centro. CEP: 64.001-200 – Teresina – PI);* ***ETE*** *(MG - Av. Sinhá Moreira, 350 - Centro. CEP 37540-000. Santa Rita do Sapucaí – MG);* ***Jesuítas*** *(MG - Av. Presidente Itamar Franco, 1600. Centro - Juiz de Fora – MG);* ***Loyola*** *(MG - Av. do Contorno, 7919, Cidade Jardim. CEP 30110-051. Belo Horizonte – MG);* ***Medianeira*** *(PR - Av. José Richa. 10.546. Prado Velho. CEP 81690-100. Curitiba – PR.);* ***Santo Afonso*** *(PI - Rodovia PI 112, Km 9 - Bairro Socopo. Teresina – PI);* ***Santo Inácio*** *(CE - Av. Desembargador Moreira, 2355. CEP: 60170-173. Dionísio Torres, Fortaleza – CE);* ***Santo Inácio*** *(RJ - Rua São Clemente, nº 226, Botafogo. CEP: 22260-000. Rio de Janeiro – RJ);* ***São Francisco*** *(SP - Rua Moreira e Costa, 531. Ipiranga. CEP: 04266-010. São Paulo – SP);* ***São Luís*** *(SP - R. Haddock Lobo, 400 - Cerqueira César. CEP: 01414-902. São Paulo – SP);* ***Creche Caiçaras*** *(MG - Av. Américo Vespúcio, 1580 - Bairro Nova Esperança 31230-250 - Belo Horizonte – MG);* ***Centro Educacional Pe Agostinho Castejón CEPAC*** *(RJ - Rua Marechal Francisco de Moura, 183 - Botafogo 22260-140 – Rio de Janeiro – RJ), e* ***Escola Materno-***

Infantil Pe. Pedro Arrupe *(PI - Rua Pe. Cláudio, 24 - Bairro Porto Alegre 64039-010 – Teresina – PI),* se debruçaram sobre o Documento em um exercício de estudo inicial, apropriando-se das discussões, ideias e propostas em questão. Além disso, uma série de profissionais da RJE envolveram-se em seminários de estudos pelo país afora, participando de órgãos colegiados diversos, além do fórum aberto pelo MEC.

Igualmente, foi compromisso coletivo assumido pela RJE postar em um curso específico na plataforma Moodle uma síntese com as propostas e encaminhamentos dos estudos realizados pelas Unidades. As contribuições recebidas, a partir das diferentes estratégias encabeçadas, foram então enviadas a um Grupo de Trabalho (GT), o qual teve por tarefa construir um documento síntese sobre a BNCC a partir das contribuições advindas, afirmando as concepções basilares, práticas possíveis e posicionamento institucional diante da Associação Nacional das Escolas Católicas (ANEC) e do MEC.

Compreendeu-se que um exercício como este, além das contribuições específicas aos órgãos externos, servirá como material de estudo para as próprias Unidades da RJE, pois identifica um movimento coletivo de estudo e debates sobre a BNCC que certamente retornará às Unidades como olhar e posicionamento institucional sobre a proposta curricular em andamento. Aprofundar e, ao mesmo tempo, sintetizar essas contribuições, além das que certamente ainda virão, servir-nos-á como elemento estruturante e leitura inicial diante das estruturas e práticas de currículo em nossos colégios, as quais deverão dialogar com a Base a partir de 2017.

O GT responsável pela condução dos trabalhos, a partir da convocação do Delegado para a Educação Básica, foi assim composto: Professora Ana Loureiro (Colégio Santo Inácio, Rio de Janeiro); Professor Fernando Guidini (Colégio Medianeira, Curitiba); Professor José Teixeira Neto (Colégio Antônio Vieira, Salvador); Professora Kemilly Mendonça (Colégio Santo Inácio, Fortaleza), e Professora Louisa Carla Farina Schröter (Colégio Catarinense, Florianópolis).

Tendo discutido a metodologia, os componentes do GT iniciaram os trabalhos de elaboração do documento síntese entre os dias 02 e 15 de dezembro, de acordo com quatro eixos de sistematização, a seguir expressos:

1 – Introdução (problematização): reflexão inicial capaz de traduzir a leitura/releitura da RJE sobre a BNCC em termos de fundamentação teórica, base epistemológica, abordagens pedagógicas e objetivação, a fim de sinalizar quais as concepções de fundo que, em nível de RJE, visualizamos neste documento em estudo;

2 – Níveis de Ensino (descrição): reflexão pormenorizada sobre (i) Educação Infantil; (ii) Ensino Fundamental; (iii) Ensino Médio. Ler o documento da BNCC identificando princípios estruturantes que comporão a Educação Básica deste país parece-nos de fundamental importância e significação pedagógicas. Inter-relacionar teoria pedagógica, organização do trabalho pedagógico e estruturas de currículo, configura-se como necessário exercício epistemológico em um momento de síntese como este, tendo em vista os projetos e processos de escolarização básica que o documento propõe, os quais deverão ser relidos em termos de RJE;

3 – Componentes Curriculares (explicação): detalhamento dos componentes curriculares e áreas do conhecimento, dissecando abordagens, referenciais pedagógicos, objetivação, conteúdos estruturantes, propostas de currículo. Explicitar contribuições a partir da Educação Infantil, Fundamental e Média, no diálogo entre Matemática, Ciências Naturais, Humanas e Linguagens. Identificar tais especificidades,

apropriando-nos da proposição apresentada, além da análise crítica e sistemática, parece-nos ser de grande valia e contribuição;

4 – Considerações (compreensão): tendo se apropriado das discussões sobre os fundamentos do documento, lido a Educação Básica em seu todo, e detalhado a dimensão dos componentes curriculares, chega o momento da contribuição específica da RJE: exercício de leitura crítica sobre considerações, proposições, análises e sugestões. O movimento experienciado nas Unidades parece-nos dar material de pesquisa suficiente para aportarmos significativas reflexões diante do objeto em discussão.

Os quatro eixos apresentados foram visualizados pelos componentes do GT como possíveis articuladores de uma primeira síntese consolidada a partir das contribuições das Unidades da RJE sobre a BNCC, a qual agora apresentamos.

Como exercício introdutório, esta síntese poderá nos auxiliar a melhor compreender o documento, externalizando práticas, olhares, concepções, culturas e desafios apontados pelas Unidades da RJE. O tratamento da informação, a partir dos quatro eixos norteadores da reflexão, identifica aquilo que, na perspectiva da RJE, configura-se como estratégico e de necessária apropriação, aprofundamento, discussão e transposição em nossas Unidades de Ensino.

1 – A problematização: uma introdução

O projeto de reformulação/criação de uma BNCC para o Brasil é audacioso e exigirá, de todos, esforço de reflexão e escolhas pautadas no tipo de sociedade e de homem que se deseja formar.

O estabelecimento de um mínimo de conteúdos e experiências educativas a serem proporcionadas pelas escolas brasileiras visará a garantir oportunidades mais democráticas de acesso ao saber e à participação em um repertório de conteúdos necessários à elevação conceitual e cultural da população brasileira que acessa a escola de Educação Básica. As escolhas feitas a partir daqui visarão à construção de um projeto societário que estabeleça mínimos necessários para a capacitação democrática dos brasileiros. A proposta está amparada por uma atmosfera positiva, que certamente oportunizará, a cada um dos estudantes brasileiros, o acesso à cultura acumulada histórica e socialmente e, com ela, às aptidões, capacidades e máximas habilidades humanas criadas ao longo da história da humanidade.

Apesar da provisoriedade da proposta, uma vez que se refere à consulta pública, o exercício de participação popular e comunitária ratifica a iniciativa democrática do processo. A prescrição curricular em nível nacional representa uma experiência nova para os brasileiros, apesar de já ser exitosa em países como Argentina, Austrália e Estados Unidos. A necessidade desse processo prescritivo já vem sendo alinhavada nos documentos nacionais que se referem à educação.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 210, afirma 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". De maneira encadeada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) dispõe, em seu Art. 26, que "os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos".

Cronologicamente, em 1997 e nos anos seguintes, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais, destinados a orientar, respectivamente, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1997), os Anos Finais do Ensino Fundamental (1998) e o Ensino Médio (2000). A Educação Infantil também recebeu incremento com a publicação de Diretrizes, Referenciais Curriculares e documentos com o intuito de viabilizar políticas públicas, tendo como foco o cuidado e a educação de crianças de 0 a 6 anos.

A necessidade de uma ação prescritiva em nível nacional é reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (CNE, 2013), quando enfatizam que "a base nacional comum e a parte diversificada constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. A articulação entre ambas possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local e dos estudantes, perpassando todo o currículo".

Nesse rastro, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014) e as duas Conferências Nacionais de Educação – CONAE 2010 e 2014 – reafirmam essa necessidade e delineiam metas relacionadas à definição de "direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos" e o estabelecimento de diretrizes pedagógicas e parâmetros curriculares comuns que contenham essas aprendizagens.

Em seu texto introdutório, o documento preliminar que apresenta a proposta da Base Nacional Comum Curricular (2015) baseia sua proposição na necessidade de estabelecimento dos direitos de aprendizagem dos estudantes brasileiros e a definição de objetivos de aprendizagem que deverão constar necessariamente nas agendas dos diversos níveis de governo e da sociedade brasileira. O estabelecimento desse conjunto de prioridades – os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento – deverá ocorrer até julho de 2016, sendo encaminhado pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), para que sejam criadas Diretrizes Curriculares com força prescritiva.

Grande parte da preocupação da sociedade civil organizada e dos fóruns representativos da educação nacional se refere à capacidade do processo, ora iniciado, em orientar a construção do currículo das mais de 190 mil escolas do País, deixando claros os elementos fundamentais que deverão ser ensinados, o que se espera que os estudantes saibam ao final de cada período/etapa de escolarização, e como isso se encadeará ao longo dos anos escolares. A forma de organização curricular para que as aprendizagens sejam alcançadas pelos educandos, as estratégias a serem utilizadas pelos professores para que esses objetivos sejam alcançados, as orientações didáticas, a forma como será avaliada a consecução desses objetivos e aprendizagens, também são prescrições fundamentais.

O professorado e as escolas brasileiras não podem correr o risco de ter, mais uma vez, um documento esvaziado de sentido, que não permita uma orientação clara sobre qual tipo de processo de elaboração curricular se espera deles. O processo de estabelecimento de uma BNCC exigirá, da mesma forma, um diálogo entre os sistemas de ensino, levando em consideração as diferenças e características regionais, além das especificidades de cada escola. Além disso, na esteira de suas proposições, deverão também ser redimensionadas, entre outras, as estratégias e a natureza da avaliação da Educação Básica, a formação inicial e continuada de professores e a produção de materiais didáticos no País.

No que se refere à matriz conceitual, o texto que embasa a proposta enfatiza, de maneira recorrente, a preocupação em sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica. Essa conceituação nos remete aos princípios da Psicologia Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural, baseada nas contribuições de Vygotsky (1894-1934). Essa linha da psicologia desenvolve aspectos voltados à periodização da ontogênese humana, enfatizando a interação dos indivíduos com o mundo, mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos. Isso se materializa nas proposições dos Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem como o Eu, o Outro e o Nós (BNCC, 2015, p.22).

Na abordagem histórico-cultural, o aprendizado é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam. Assim, o ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano (FACCI, 2004). De acordo com Vygotsky, o ensino

deve incidir sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente (PRESTES, 2013), espaço de atuação do educando que, antes acompanhado, passa à iminência de realizar atividades e raciocínios de maneira autônoma.

Davidóv (1988, *apud* FACCI, 2004) enfatiza que a educação deve ser guiada por um princípio do desenvolvimento, isto é, deve haver uma sistematização da educação de forma que esta possa dirigir regularmente os ritmos e o conteúdo do desenvolvimento por meio de ações que exerçam influência sobre este. O ensino produzirá aprendizagem, e esta, por sua vez, desenvolvimento.

No documento, é também possível perceber a precedência da interação social sobre o princípio natural-biológico, superando abordagens mecanicistas ou organicistas. É possível, a partir daí, relacionar à proposta outra referência fundamental da Psicologia Histórico-Cultural – a *Teoria da Atividade*, derivada das proposições teóricas de Leontiev e Elkonin (1987), que afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade.

Segundo Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são (i) a comunicação emocional do bebê; (ii) a atividade objetal manipulatória; (iii) o jogo de papéis; (iv) a atividade de estudo; (v) a comunicação íntima pessoal; e (vi) a atividade profissional/estudo. (*apud* FACCI, 2004).

Assim, no período pré-escolar, as atividades principais passam a ser o jogo e a brincadeira. Conforme enfatizado na proposta da BNCC, "é essencial criar situações em que o brincar em suas diversas manifestações seja contexto promotor do conhecimento de si, do outro, do mundo, em interações amistosas [...]". (BNCC, 2015).

A passagem da fase pré-escolar à seguinte está condicionada a uma maior sistematização escolar e à principal atividade: o estudo. Este serve de intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, a partir da assimilação de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino (FACCI, 2004).[1]

Na adolescência, o estudante torna-se crítico frente às exigências que lhe são impostas no que diz respeito às maneiras de agir e às qualidades pessoais. Nessa fase, produz-se, no adolescente, um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos. A atividade escolar passa a ser utilizada como meio de orientação e preparação profissional, ocorrendo o domínio geral da atividade de estudo e a abstração conceitual.

Para garantir que o processo de ensino resulte em aprendizagem, a teoria da atividade considera que o processo de aprender seja sempre ativo do ponto de vista do sujeito que aprende. O sujeito aprende com o corpo, o intelecto e as emoções. O currículo, a partir daí, precisa propor experiências diversificadas, para que atribuam sentido a essas atividades.[2]

---

[1] De acordo com Davidov e Márkova (1987, apud FACCI, 2004), a função da escola é introduzir o educando na atividade de estudo, de forma que se aproprie dos conhecimentos científicos. Nessa fase, surgem a consciência e o pensamento teórico e outras capacidades, como as capacidades de reflexão, análise e planificação mental.

[2] Para aprofundar: A necessidade de atividade, quando não percebida pela escola, gera um tratamento metodológico aos conteúdos escolares baseado em uma divisão de trabalho escolar que obedece a uma lógica onde cabe ao professor

O documento da BNCC enfatiza também a necessidade de uma abordagem interdisciplinar consistente. Em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, é importante que haja correlação entre os diferentes aprendizados e articulação entre as formulações teóricas e aplicações práticas. A interdisciplinaridade e a transversalidade são conceitos reiterados em documentos como os PCNs (1997) e as DCN (2013). Nessa abordagem, há a ênfase em um processo de aprofundamento de conceitos e conteúdos de maneira sequenciada e orgânica.

Surgem, a partir daí, os Temas Integradores, que, segundo a BNCC, dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação. Contemplam, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética, estética da formação dos estudantes. São eles: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais; Culturas africanas e indígenas (BNCC, 2015). Esses temas expressam grandes questões emergentes na sociedade brasileira, que merecem destaque e organização metodológica nas escolas do País. Com relação aos Temas Transversais presentes nos PCNs (1997), há pouco acréscimo, trocas e alguma revelação. Observam-se: Ética; Orientação Sexual; Meio Ambiente; Saúde; Pluralidade Cultural; Trabalho e Consumo.

pensar e propor, e, ao educando, o fazer mecânico, planejado pelo outro. No entanto, para Vygotsky, é impossível definir o que é desenvolvimento sem relacioná-lo à atividade – brincadeira ou instrução. (PRESTES, 2013).

2 – A descrição: os Níveis de Ensino

Educação Infantil

A preocupação ao atendimento escolar a crianças pequenas no Brasil nasce em meados do século XIX, com o intuito de garantir assistência e cuidados básicos de saúde e proteção às mesmas. Na segunda metade do século XX, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incluiu as escolas maternais e os jardins de infância ao sistema de ensino, porém o olhar sobre esse segmento não se modificou, apenas acrescentou-se ao assistencialismo a escolarização da pré-escola, tendo um estímulo precoce aos pequenos e um preparo para a alfabetização, com o intuito de diminuir o fracasso no ensino primário. Mas, ao final do mesmo século, uma nova concepção de atendimento defendia que a sociabilidade e a criatividade fossem fatores essenciais ao atendimento às crianças pequenas. Atualmente, a Educação Infantil está efetivada como a primeira etapa da Educação Básica, não menos importante que as demais.

Para a Educação Infantil, percebemos que a BNCC não pretende a escolarização das crianças, e sim o desenvolvimento integral das mesmas, apresentando-se alicerçada na concepção histórico-crítica, na qual os sujeitos se constituem a partir das relações com a natureza, a sociedade e a cultura, produzindo e reproduzindo sua vida e sua realidade[3]. Essa concepção comunga com a teoria de desenvolvimento sócio-interacionista, afirmando que somos frutos das relações sociais, históricas e culturais que estabelecemos, defendidas pelo psicólogo Vygotsky. Por estar baseada nestas perspectivas, a BNCC acredita que o conhecimento se dá pela participação em diferentes práticas e interações, construindo um olhar de respeito às crianças de zero a seis anos, como sujeitos históricos e de direitos, reconhecendo o potencial infantil, pretendendo formar sujeitos curiosos, questionadores, investigadores e encantados pelo conhecimento.

O documento apresenta-se acatando a ideia de que as crianças aprendem por meio do corpo, da linguagem e das emoções, sendo a brincadeira e as interações os principais recursos de aprendizagem. A brincadeira possibilita à criança inúmeras interpretações, compreensão e ação sobre a realidade, sendo o brincar uma experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.

A organização curricular proposta para a educação infantil apresenta uma abordagem interdisciplinar, mediante campos de experiências, nos quais comporta alguns objetivos de aprendizagem, negando a lógica disciplinar, segmentada e linear de currículo. Hernandéz (1998) comunga com essa ideia afirmando que o currículo não se concebe de forma linear, e sim pelas interações e em espiral. A BNCC considera, ainda, as múltiplas linguagens e a visão de mundo plural, como pontos essenciais a serem desenvolvidos. Essa nova organização possibilita o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos e torna o conhecimento significativo, sendo capaz de transcender os muros da escola, ideia defendida por Pimenta (2012), que acredita que a interdisciplinaridade é a capacidade de transformação dos saberes escolares em saberes

[3] Conforme defesa e apresentação detalhada na primeira parte desta síntese consolidada.

sociais, sendo o currículo uma ferramenta de participação social. A partir desta perspectiva, parece-nos que a teoria pós-crítica de currículo dialoga com a BNCC em termos de Educação Infantil, por considerar a multiculturalidade, as diferenças e as múltiplas manifestações de identidades como pontos de reflexão e prática de currículo.

Ensino Fundamental

Percebe-se uma integração entre a Educação Infantil e os anos iniciais, por meio do desdobramento das ações já iniciadas na primeira infância. A aprendizagem integral permanece sendo o centro do currículo, não sendo evidenciado apenas o aspecto cognitivo. No Ensino Fundamental, a organização está disposta por áreas de conhecimentos, cada uma com os seus objetivos de aprendizagem, apresentando os saberes articulados e dispostos de forma progressiva. Parece-nos, também alicerçado na concepção histórico-crítica, acreditando que o conhecimento se dá mediante as interações históricas, culturais e sociais, propondo para esse segmento a alfabetização e o letramento, como elementos fundamentais, para a consolidação das diferentes aprendizagens ao longo da educação básica[4].

O letramento para Magda Soares (2003) é a prática social da escrita, ou seja, aprender a língua escrita para fazer uso social da mesma, dando sentido ao que se aprende e transpondo os conhecimentos escolares às vivências sociais. Aliás, percebemos que a perspectiva de letramento se expande às demais áreas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o mesmo objetivo de ampliar as experiências dos educandos e conectá-los às questões reais da sociedade, da cultura e das relações interpessoais. Propõe-se, ainda, que o letramento seja o elemento de intercessão entre as áreas.

A interdisciplinaridade é proposta por meio dos temas integradores, com o intuito de promover um diálogo entre as áreas, rompendo com o sistema disciplinar, segmentado e desconexo. É intenção desenvolver uma visão de mundo plural pelas múltiplas linguagens, além da compreensão dos processos naturais e sociais, como forma de entender o mundo e atuar sobre ele.

É proposta uma integração entre os docentes dos anos iniciais e finais, também por meio de um sólido trabalho interdisciplinar, pela preocupação da mudança da uni para a pluridocência, na qual é exigido dos discentes um nível de maturidade e autonomia que ainda está em fase de consolidação.

Igualmente, a BNCC sugere a proposta de trabalho pelos projetos didáticos, com o intuito de buscar soluções a problemas e necessidades reais, acatando a curiosidade e o desejo de descoberta que os estudantes apresentam, referendando-os como sujeitos produtores de cultura e não apenas como meros receptadores de informações. É interessante, ainda, a realização de sequências didáticas, a fim de tornar o currículo flexível e de individualizar a aprendizagem. Há também, a necessidade de ressignificar e reinventar os tempos e espaços escolares, a fim de promover a flexibilização do currículo.

[4] O embasamento teórico acima exposto, ao discorrer sobre a Educação Infantil, configura-se como central também neste nível da escolarização básica.

Ensino Médio

O Ensino Médio é apresentado pela BNCC com semelhante organização curricular ao Ensino fundamental, por áreas de conhecimento e objetivos de aprendizagem. Neste segmento pretende-se uma sólida formação geral dos estudantes, com a finalidade de fazê-los relacionar conhecimento e vida, e assim habilitá-los a se expressar e a atuar na sociedade como sujeitos históricos e de direitos. As questões sociais e econômicas ganham um maior espaço de reflexão, com a expectativa de possibilitar aos educandos uma reinvenção e transformação do mundo numa perspectiva ética e responsável.

A organização em áreas de conhecimento possibilita o trabalho interdisciplinar. Porém, a partir do Ensino Fundamental, a prática interdisciplinar é um desafio, dado o saber específico de cada disciplina, além do tempo do professor na escola, sendo necessária uma articulação dos saberes, através de projetos ou sequências didáticas, que levem os docentes a realizar essa interlocução, de forma a atender aos objetivos propostos pela BNCC, que é tornar o conhecimento significativo e possibilitar aos estudantes, de todo o país, uma participação ativa na vida social, histórica e cultural, por meio dos saberes escolares, levando-os a atuarem no mundo de forma consciente e competente, pois, como afirma Macedo (2011, p. 65), “a vida cotidiana não é apenas lócus de repetição e de reprodução, é também, e sobretudo, espaço/tempo de produção de conhecimentos válidos e necessários”.

Diante da configuração de um Ensino Médio reflexivo e articulador, de conhecimentos que sejam realmente significativos, é conveniente garantir espaços e tempos formativos aos corpos discente e docente. Nesse sentido, julgamos ser necessário garantir projetos e práticas pedagógicas que contemplem a reflexão como elemento articulador da prática pedagógica. Defendemos que a prática pedagógica manipulada pelo saber pedagógico deve se responsabilizar a contemplar dimensões que estão além da mera apropriação do conhecimento, considerando a docência uma profissão humanizada, que não pode realizar-se apenas por práticas instrumentais. Como afirma Libâneo (2013, p. 24), “o caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados”. Tais objetivos e meios, na visão do autor, indicam o tipo de homem, sociedade e propósitos que queremos formar.

3 – A explicação: os Componentes Curriculares

ÁREA: LINGUAGENS

A área de Linguagens está diretamente relacionada às práticas dela derivadas, chamando a atenção para os aspectos relacionados aos usos e atuações dos sujeitos em diferentes situações sociais.

O texto engloba Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. A despeito do importante aspecto transdisciplinar e abrangente da Língua Portuguesa, já apontado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013), o texto chama a atenção para a necessidade de dissociar os quatro componentes dessa área no sentido de que as mesmas não sejam hierarquizadas.

Salienta-se no texto que as práticas associadas à leitura e à escrita, a compreensão e produção de texto, estão presentes nos demais componentes curriculares, como necessidade para apreensão e atuação em seus diversos campos.

A importância e a transversalidade da área de Língua Portuguesa estão presentes no tratamento dado à alfabetização e, principalmente, ao letramento. Trata-se aqui, não unicamente do domínio do código linguístico, mas da atribuição de significados aos diferentes textos, em diferentes suportes, tornando os sujeitos mais autônomos.

Importante ressaltar que a compreensão do mundo em sua riqueza, pluralidade e diversidade, não significa negligenciar elementos culturais clássicos relacionados a essa área. A diversidade de práticas de linguagens deve estar associada às condições de produção, como consta no texto do documento, devendo os estudantes reconhecê-las e adequá-las aos diversos usos, em que se incluem o mais popular e coloquial, mas também o erudito e culto.

Língua Portuguesa

A BNCC apresenta os mesmos eixos e princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013), enfatizando a centralidade do trabalho com o texto na formação de leitores e produtores. O documento tem rigor teórico e alinhamento claro com o “grupo da análise do discurso”.

A Língua é um fenômeno social, um bem cultural de um povo, é dinâmica, isto é, se modifica com o tempo. Nesse sentido, a Língua Portuguesa se constitui em instrumento para o indivíduo entrar em contato com o mundo que o cerca, para atuar sobre ele e para transformá-lo.

Dentre os eixos expressos no documento, destacam-se, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, além da apropriação do sistema alfabético de escrita, a oralidade, a leitura e a escrita, de forma integrada e articulada. Possibilitar momentos, nas séries iniciais, em que a oralidade tenha espaço, em que o educando possa se expressar, é fundamental para a constituição de sua autonomia, lançando bases para a construção da leitura e da escrita. O documento deixa clara a diferença entre letramento e alfabetização ortográfica, o que é extremamente importante.

A leitura deve contemplar a diversidade de gêneros e suportes, desde o Ensino Fundamental, se consolidando no Ensino Médio. Nesse sentido, a leitura dos clássicos é de extrema importância para a formação de leitores proficientes, e deve ser feita de maneira criativa e prazerosa, relacionando-se com outras obras e linguagens mais contemporâneas.

A leitura dos clássicos tem como objetivo introduzir e aprofundar os estudantes no mundo da literatura, favorecendo uma formação que se inicia desde cedo na Educação Infantil. Aprende-se a apreciar o belo, a construir um senso estético em que a Língua, como arte da palavra se une às demais expressões artísticas.

Destaca-se o estudo da Literatura Brasileira. Não só é apontado o vínculo da literatura com o patrimônio cultural, mas também o conhecimento das diferentes estéticas. A BNCC não se limita a destacar o "trabalho de leitura", mas devolve o estudo da literatura ao seu lugar de direito.

É clara a preocupação ideológica em reafirmar as matrizes indígena e, especialmente, africana. No entanto o documento não cita o nosso pertencimento à Comunidade dos Povos de Língua Portuguesa, não destaca a LUSOFONIA, local de nossa identidade linguística e, queiram ou não, nossa terceira matriz. Perde-se, assim, a oportunidade de estimular o conhecimento e o deleite da literatura contemporânea portuguesa e africana em língua portuguesa. Seria um belo aprofundamento das variantes regionais do idioma.

Percebe-se ainda, relativas à oralidade, à leitura e à literatura, a omissão de elementos da cultura que nos constitui, como os mitos e tradições populares que ajudam a construir uma ampla reflexão sobre a formação da identidade brasileira. Como exemplo, tem-se a obra de Monteiro Lobato, que marcou diferentes momentos da história da literatura brasileira. O contato com determinadas áreas do nosso folclore oportunizaria aos estudantes perceber como as construções folclóricas são marcadas por uma ideologia que traduz um modo de ver e se relacionar com o mundo em uma determinada época.

A análise linguística, no documento, põe em relevo aspectos relativos ao desenvolvimento discursivo da Língua, não valorizando elementos de normatização, que também são importantes como meio de se alcançar os objetivos propostos na BNCC. O domínio e a atribuição de significados ao que se fala, se lê e se escreve, aliados à capacidade de usar a Língua com desembaraço e sem preconceitos, não podem se desvincular da responsabilidade da escola com as normas linguísticas, com a norma culta, que constitui fator de emancipação dos sujeitos a ela confiados. Este eixo se apresenta muito genérico. Nos objetivos de cada série, indicações mais precisas sobre morfologia, sintaxe e outros elementos estruturais da Língua são necessárias.

Língua Estrangeira Moderna

A aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna contribui para a valorização da pluralidade e diversidade sociocultural e linguística, o que estimula o respeito às diferenças.

Apresenta-se uma abordagem voltada para a comunicação em que o texto, seus usos e sentidos são priorizados. Nesse sentido, valoriza-se mais a vivência do que a aprendizagem de estruturas e conceitos teóricos.

Contudo, para que esses objetivos sejam alcançados, não se podem negligenciar conceitos básicos que sustentam uma efetiva comunicação, cujo bom desenvolvimento depende de uma

base estruturada. Nesse sentido, seria prudente ter menos objetivos e qualificar os mais relevantes, mais bem redistribuídos entre as séries.

A produção oral esbarra, em algumas estruturas escolares, na heterogeneidade existente nas salas de aula, e na quantidade de educandos, fatos que dificultam o desenvolvimento adequado dessa habilidade.

Arte

Ratifica-se a ideia, expressa no documento, em que Arte se constitui em ferramenta pedagógica responsável pela articulação das diferentes formas de cognição, constituindo um universo conceitual e de práticas singulares que contribuem para que o estudante possa lidar com a complexidade do mundo por meio do pensamento artístico.

O documento apresenta as quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança – como subcomponentes que implicam em conhecimentos específicos e autônomos. Contudo, ao mesmo tempo em que se valoriza a especialização e a consequente contratação pelas unidades escolares de profissionais especialistas, o uso do termo "subsequente" tende a diminuir a importância de cada uma sob uma categoria superior, denominada Arte. Nessa concepção, entende-se que a Arte deveria integrar as linguagens dentro de um diálogo interdisciplinar, o que não se evidencia nos objetivos de aprendizagem específicos das linguagens em cada segmento, nem no texto que precede e justifica tais objetivos.

Percebe-se uma inversão quanto aos objetivos dos subcomponentes Artes Visuais e Música, sendo que competências mais complexas da primeira, surgem nas séries do Ensino Médio, o que é esperado; ao contrário da análise e crítica musical, em Música, apresentadas nas séries do Ensino Fundamental, e a investigação de fontes sonoras e de diferentes gêneros musicais, no Ensino Médio.

Aliada à constatação positiva da valorização da área e de seus subcomponentes, há a preocupação de contemplar as várias linguagens na pequena carga horária existente na maioria das escolas brasileiras e da adequação dos espaços físicos para cada especificidade.

Educação Física

Consoante o documento da BNCC, a Educação Física trata das práticas corporais em suas diversas formas, como "fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional". Essas práticas propiciam uma forma dos sujeitos se relacionarem com o mundo e de interagirem com outros sujeitos, construindo significados singulares e gerando um tipo de conhecimento particular e insubstituível.

Contudo, a despeito das propostas positivas contidas no documento, há algumas inversões e distorções, além de generalizações, que merecem atenção.

No 1º ciclo, não é coerente termos objetivos comuns para os 1º e 3º anos, devido à diferença no desenvolvimento do repertório motor dos educandos. Nos esportes, dificilmente essa faixa etária conseguirá recriar regras de jogos esportivos, como proposto no texto. Faltam mais elementos para desenvolver maior conscientização corporal. Os objetivos LIEF1COA006, LIEF1COA008, LIEF1COA011 e LIEF1COA026 perfazem expectativas avançadas para a idade das

crianças deste ciclo. No 2º ciclo o objetivo LIEF1COA030 abrange um universo muito amplo (Brasil e mundo); já o LIEF1COA036, para ser efetivo, necessitaria que todas as escolas tivessem condições estruturais para a realização de jogos de campo e taco.

No 3ºciclo (6º e 7º anos), há bons objetivos para a faixa etária, principalmente nas lutas e ginásticas. Para o desenvolvimento de práticas corporais rítmicas é preciso que haja uma mudança de mentalidade, pois está longe de ser realidade nas escolas brasileiras. Nesse ciclo, há a proposta de práticas corporais de aventura. A ideia dessa prática corporal é muito boa, inclusive com a valorização da natureza e do meio ambiente, mas seu desenvolvimento se torna quase impossível nos colégios brasileiros dos grandes centros urbanos, além da necessidade de itens de segurança pessoal e coletiva e do necessário aumento do número de docentes e diminuição do de discentes.

No 4º ciclo (8º e 9º anos), há um enfoque muito grande nas lutas. Práticas corporais rítmicas se aproximam da realidade (dança de salão e de rua). No 5º ciclo (1º, 2º e 3º anos – Ensino Médio), poderia haver a continuação do desenvolvimento das lutas. A dança é realizada de forma autônoma com potencial de uso no lazer e práticas corporais alternativas são introduzidas (tai chi chuan, yoga etc).

Percebe-se, em todos os ciclos, pouca ênfase nas questões relativas à aquisição de conhecimentos sobre saúde, alimentação e bem-estar. Outro ponto a se destacar é que o programa inclui várias modalidades de práticas corporais que exigiriam mais aulas semanais dessa disciplina, o que não se constata na maioria da realidade das escolas brasileiras.

ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS

A área das Ciências Humanas trata da existência humana, considerando o ser humano como protagonista dessa existência, em relação a outros seres humanos, suas diferentes culturas e pertencimentos, principalmente históricos e geográficos.

Fazem parte da área das Ciências Humanas os seguintes componentes curriculares: História, Geografia, desde o Ensino Fundamental; acrescidos, no Ensino Médio, de Filosofia e Sociologia. O Ensino Religioso também é ofertado, embora seja facultativo.

Importante ressaltar a necessidade de integração horizontal dessa área com os demais componentes curriculares. No entanto, a parte referente aos “objetivos curriculares” dos componentes não dialogam entre si.

História

O ensino da História no Ensino Fundamental apresenta mudanças no sequenciamento didático, principalmente do 6º ao 8º anos em relação ao que é apresentado nos livros didáticos. A despeito da valorização de questões locais como início da aprendizagem da História, o que é muito positivo nessas séries, a abrangência de outros conteúdos relativos aos sujeitos e grupos históricos brasileiros não corresponde às capacidades das séries. Há um atropelamento de objetivos que avança até o 8º ano. Dessa forma, o currículo empobrece tornando-se menos abrangente conceitualmente, mas acrescido em seus conteúdos.

Do 9º ano do Fundamental ao Ensino Médio, percebe-se uma maior incidência de aspectos econômicos e políticos em detrimento do cultural desenvolvido no século XX. Contudo, foi dada uma grande importância ao papel do africano e do indígena e pouca sobre o papel do europeu na construção da sociedade brasileira. No entanto, reforça-se a necessidade de o documento incentivar estudos que levem em conta aspectos da história local e regional.

São positivas as dimensões relativas à política e à cidadania, a formação do caráter e os conceitos de identidade, democracia e participação política. A cidadania, como prática reflexiva, necessita ser estendida e problematizada, destacando-se o papel social dos indivíduos em um Estado democrático de direitos.

Nesse sentido, como temáticas para alguns anos escolares, sugere-se, para a 1ª série do Ensino Médio, conteúdos acerca de relações de poder e cidadania, a formação sociocultural brasileira; as raízes identitárias ibéricas e seus desdobramentos na América. Para a 2ª série do Ensino Médio, sugere-se a inserção de noções de valores liberais e seus contrastes; e para a 3ª série, conteúdos relacionados à tecnologia, à guerra e aos movimentos sociais.

Geografia

O mundo do geógrafo é o espaço, e as abordagens de espaço devem integrar os diversos componentes. A BNCC, no que tange a esse componente curricular, deve evitar a repetição de conteúdos e respeitar as regionalidades, além de possibilitar a compreensão das relações sociais, culturais e econômicas. A relação do homem com o planeta também deve merecer destaque, despertando o respeito e a necessidade de preservação do meio ambiente.

Além da necessidade de os estudantes se apropriarem dos conceitos básicos do componente curricular relacionados principalmente à formação do território brasileiro, sua regionalização, população e desenvolvimento, é importante a discussão sobre o mundo subdesenvolvido e os fenômenos da globalização.

Não deve ser negligenciado o estudo da Geografia Física, pois as questões sociais e econômicas estão a ela relacionadas e, muitas vezes, dela dependem para seu entendimento.

A construção e o desenvolvimento de um “olhar geográfico” dependem de fundamentação teórica e metodológica, ambas, edificadas em bases conceituais próprias da Geografia. Há uma diferença entre o que se vê e a análise geográfica sobre o lugar/paisagem, sendo necessário um conjunto de categorias estruturadas de acordo com a metodologia geográfica. Nesse sentido, os conhecimentos geográficos estão para além do perceber o cotidiano.

Outro aspecto importante e relevante é o objetivo de que compreender as diferentes espacialidades e suas relações, muitas vezes contraditórias, está diretamente associado à função social da Geografia, uma vez que ela possibilita elaborar um pensamento crítico acerca da realidade.

Filosofia

A BNCC apresenta o filosofar como uma atitude originariamente grega – uma invenção, não tendo a preocupação mais apurada de ampliar o arco de análise, que é o de considerá-la como

uma proto-história, localizada no despertar da admiração e o espanto que provocam a inquietação e o caráter questionador da mentalidade grega, como o embrião da mitologia, da poética e da própria Filosofia.

O documento afasta-se da abordagem histórico-cronológica e opta pela discussão temática, dividida em dois grandes blocos – o primeiro, designado por "opinião, conhecimento e gosto", no qual trata da lógica, retórica, epistemologia e estética. O segundo, por seu turno, nomeado "Condição humana e responsabilidade pelo mundo", trata da ética e da política.

No que se refere ao segundo e terceiro blocos, opta-se por:

1- Contribuir e beneficiar-se da integração com as outras disciplinas do currículo, tal como a História e Ensino Religioso,
2- Contextualizar as formas de pensar, dar-lhes um sentido que evita posições anacrônicas, preconceituosas e pouco acadêmicas;
3- Recuperar a Filosofia na sociedade como uma disciplina de rigor, diferentemente daquilo preconizado pela comunicação social, que a descaracterizou e atribui-lhe caráter de livre associação de ideias, fato bem distinto do livre pensar, que é a assinatura da disciplina.

Tomando o que foi dito acima, o componente curricular Filosofia deverá desenvolver a abstração, com ênfase na experiência sensível e experiência do mundo, o que torna o educando capaz de agir de acordo com as demandas que lhe aparecem.

No que diz respeito ao caráter histórico-cronológico, deve-se lembrar de que:

1- A lógica e retórica apresentada aos educandos é a aristotélica, pois mostra o modo como se desenvolveu a utilização da dialética que busca sempre o maior aprofundamento de determinado conceito;
2- A epistemologia é perpassada em diversos períodos da Filosofia, a saber, o platônico (teoria das ideias), agostiniano (com ênfase na teoria da iluminação divina), tomasiano (apresentando a teoria do conhecimento de Tomás de Aquino, já presente, de certo modo, em Aristóteles), cartesiano (com ênfase no *cogito* como ponto de partida do conhecimento), humeano (como contraponto cético ao racionalismo), kantiano (com seu idealismo transcendental e sua "Revolução Copernicana"), hegeliano (em seu idealismo absoluto) e contemporâneo como um todo (explicitando sua multiplicidade de linhas gnosiológicas);
3- A estética é abordada na história da Filosofia antiga e medieval como a busca pelo belo como um transcendental metafísico. Na modernidade e sua interiorização rumo ao sujeito, o belo dá lugar a uma análise das condições de possibilidade do conhecimento em Kant, o que culminará na sua relativização na pós-modernidade;
4- A ética tem lugar primeiramente em Sócrates, que busca um conhecimento de si mesmo para um agir consciente. Este agir ético tem ênfase em Platão e Aristóteles (neste último em sua *"Ética a Nicômaco"*), seguindo o percurso histórico e contrapõe-se à moral kantiana (dever), chegando à ética contemporânea que se afasta de pontos de vista absolutos;
5- A política fica apresentada desde o período da era clássica grega em Sócrates, Platão (em sua *"República"*, no *"Político"* e nas *"Leis"*) e Aristóteles (*"A Política"*). Na patrística, é vista *"A Cidade de Deus"* de Agostinho e na escolástica a política nas questões da *"Suma Teológica"* de Tomás de Aquino. Na modernidade, onde surgem novas questões políticas, tem seu lugar

determinados pensadores, tais como Locke, Hobbes, Rousseau, o que proporcionará mais à frente desenvolvimentos em Comte, Marx, Foucault.

6- As questões de cunho existencial mencionadas no BNCC no eixo "condição humana e responsabilidade pelo mundo", tais como a do "*sentido da vida e da morte",* são discutidas desde as indagações levantadas pelos Pré-Socráticos, passando por filósofos como Platão, Aristóteles, os pensadores Helenísticos, Medievais e Modernos, e culminando na contemporaneidade em diálogo com autores como Schopenhauer, Nietzsche, e(suprimir) de pensadores existencialistas como Sartre e Camus.

Os quatro eixos (axiologia, epistemologia, política e estética) elencados como temas, abrangem de forma ampla o conteúdo da Filosofia. No entanto, para que esse conteúdo seja desenvolvido satisfatoriamente nas instituições de ensino, é necessária a ampliação da carga horária mínima desse componente curricular. Outro aspecto importante a salientar é a inserção, como prática reflexiva, de alguns temas da Filosofia desde o Ensino Fundamental.

Sociologia

A introdução apresentada pela BNCC apresenta como metas para o ensino de Sociologia no Ensino Médio o incentivo a questionamentos sobre a realidade social – a partir da apresentação de diferentes perspectivas de análise – desde o surgimento da Sociologia enquanto ciência até o desenvolvimento da tradição sociológica brasileira, passando pelo diálogo com outras disciplinas do Ensino Médio, e até mesmo de conhecimentos adquiridos pelos educandos em outras etapas da formação escolar.

Posteriormente, a BNCC enfatiza uma proposta de programa temático, abordando tópicos ligados às relações sociais modernas tais como "trabalho", "gênero" e "atuação dos movimentos sociais", na busca por apresentar visões da Sociologia, Antropologia e Ciência Política para tais fenômenos sociais.

Como sugestão, opta-se por aliar a perspectiva histórico-cronológica aos debates de temas fundamentais da disciplina, com a finalidade de suprir os seguintes fundamentos:

1 – Consolidar relações com outras disciplinas do currículo, com ênfase nas Ciências Humanas e Ensino Religioso;

2 – Fortalecer a perspectiva da "imaginação sociológica" que busca analisar os fenômenos sociais aliados ao contexto histórico, social e político em que estão inseridos, a fim de evitar abordagens baseadas no senso comum ou em preconceitos;

3 – Garantir o rigor científico da disciplina, buscando explicar as metodologias e conceitos de diferentes teóricos, de acordo com a realidade social vivida.

Visto isso, cabe ressaltar que o programa de Sociologia deveria abordar perspectivas das três principais áreas das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), tanto no que se refere a conceitos científicos, como também na busca por analisar a realidade social a partir de uma perspectiva de desnaturalização dos fatos.

A prática desenvolvida em sala de aula busca apresentar ao educando o dinamismo das relações sociais, destacando a noção de que os elementos sociais são (des)construídos

cotidianamente e, com isso, analisados cientificamente por diferentes correntes do pensamento social.

Cabe também salientar que a discussão de temas relacionados ao viver moderno agregada à perspectiva histórico-cronológica, auxilia os educandos na construção argumentativa que é fundamental para a produção de textos escritos em redação, assim como para discussões e debates.

Conclui-se apontando que as propostas da BNCC apresentadas pelo MEC são contempladas nos conteúdos programáticos do componente curricular durante o Ensino Médio resguardando, como acima exposto, o caráter científico, as relações com as outras disciplinas presentes no segmento e a análise sobre as diferentes realidades sociais.

Ensino Religioso

O documento da BNCC, ao tratar do Ensino Religioso, organiza-o a partir de três eixos temáticos: Ser Humano, Conhecimentos Religiosos, Práticas Religiosas e Não-Religiosas. Essa divisão temática diverge daquela já adotada pelo Fórum Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), que sugere os seguintes eixos temáticos:

1. Culturas e Tradições Religiosas (filosofia da tradição religiosa; história da tradição religiosa; sociologia da tradição religiosa; psicologia da tradição religiosa);
2. Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais (revelação; história das narrativas sagradas; contexto cultural; exegese);
3. Teologias (divindades; verdades de fé; vida além da morte);
4. Ritos (rituais; símbolos; espiritualidades);
5. Ethos (alteridade; valores; limites).

Esses eixos temáticos já foram adotados por escolas católicas e também públicas. Além disso, muitos materiais didáticos de Ensino Religioso, tanto no âmbito católico, quanto público, se estruturam a partir desses cinco eixos temáticos. Isso mostra o seu êxito, além de conduzir aos mesmos objetivos de fomento, defesa e promoção da tolerância religiosa e superação de preconceitos pretendidos pela BNCC.

Contudo, os eixos apresentados na BNCC contemplam o necessário para a formação humana com ênfase na ética e nos direitos humanos. Essa abordagem está voltada principalmente para o Ensino Médio, uma vez que os adolescentes estão mais propensos a assimilarem respeitosamente a diversidade cultural e religiosa. Nesse sentido, é importante que o Ensino Religioso faça parte da matriz curricular do Ensino Médio.

Contudo, o Ensino Religioso não é uma transmissão ou defesa da fé. Na verdade, trata-se de uma área do conhecimento, como qualquer outra que constitui a matriz curricular. Defende-se um exercício aberto de respeito às diversidades e de acolhimento, que inevitavelmente, nos conduz a uma harmoniosa convivência com os mais diversos credos.

Percebe-se uma sistematização na linha da história das religiões e suas características fundamentais, que pode receber as designações “Fenomenologia Religiosa” ou “Cultura Religiosa”, o que exigirá estudo e aprofundado diálogo intercultural e inter-religioso.

Importante, nessa perspectiva, é perceber o termo “religião” como objeto de discussão histórica, a história das religiões, suas origens e contextos, como também a essência da vida do homem religioso, aspecto constituidor de identidade. Sendo assim, algumas manifestações e símbolos que se remetem ao sagrado, e que se esboçam nas sociabilidades, podem ser entendidos como fenômeno religioso próprio do homem.

ÁREA: CIÊNCIAS DA NATUREZA

De maneira geral, o texto proposto na área de ciências da natureza traz conteúdos específicos das disciplinas das áreas e pouquíssima integração entre eles. Conhecimento, emoções e sentidos se quer são tratados ou referendados na proposta, deixando de estabelecer relações entre vida, realidade e teorias. Aponta a necessidade da criticidade; porém, não define como isso se tornará possível pela maneira como os conteúdos estão distribuídos para abordagens naquela direção. Embora seja uma proposição para o trato da ciência, não provoca para o questionamento, pesquisa, ou problematização. É inconstante com o que pretende com habilidades gerais comuns. É uma proposição ainda aprisionada na ideia de maximização daquilo que se deseja e idealiza, quando deveria propor mínimos necessários para provocar conhecimento significativo na Educação Básica. Considera-se necessário investimentos em formação consistente quanto à ampliação de repertório para o trabalho com temas diversificados da ciência.

Ciências e Biologia

Considera-se que, diferentemente do que aparece com frequência nos livros didáticos, a ciência não é um processo progressivo linear, mas uma construção cheia de interseções, permeadas por aspectos sociais, políticos e econômicos. A divisão dos conteúdos parece ter como fio condutor os processos de transformações ocorridos ao longo do tempo, seja no desenvolvimento físico e psicológico, seja ao longo do tempo geológico ou antropológico-cultural, o que é uma abordagem interessante. No entanto, muitos dos assuntos abordados em cada série, não têm coerência/unidade entre si, o que pode dificultar a aprendizagem. Registra-se o necessário cuidado quanto à distribuição dos conteúdos ao longo das séries: a aprendizagem de Óptica, por exemplo, é introduzida numa faixa etária na qual a apreensão desse conhecimento é dificultada pela imaturidade cognitiva e pela falta de pré-requisitos ligados a outras disciplinas (estudo da Geometria, por exemplo).

Nesse sentido, dentro de algumas unidades do conhecimento existem distorções nas sequências de conteúdos que podem confundir o educando, dificultando o aprendizado. A proposta não respeita os conhecimentos prévios necessários à compreensão dos fenômenos biológicos.

Observa-se também que há, na proposta de Ciências, muitos conteúdos tradicionalmente relacionados ao campo da disciplina Geografia.

No geral, o exame dos conteúdos apresentados mostra uma inovação na distribuição dos conteúdos nas séries do Ensino Médio, notadamente na 1ª e 2ª séries. Tais novidades se referem ao deslocamento de conteúdos da 3ª série do Ensino Médio para a 1ª série e para a 2ª série, o que corresponde à abertura de muitos interstícios e hiatos que podem resultar em dificuldades de abordagens, pois expõe, ao que parece, fragilidades, como a interrupção na continuidade de certos fenômenos no decurso de uma abordagem.

Registra-se que a proposta deverá ser implantada aos poucos e de maneira sistemática, de modo que os educandos não sejam prejudicados pela mudança do currículo, e para que os professores possam se adaptar à nova forma de trabalhar. Além disso, deve-se ter em mente que as editoras também precisarão de tempo para reformular todos os seus livros didáticos.

Sintetizando, reforça-se que muito daquilo que o texto propõe já está em curso. Não trata do cuidar como educar, e confunde Ciência e Tecnologia em seu transcurso. Falta a Vida na proposição de Biologia ao não contemplar a sexualização. Mesmo considerando que isso pudesse ter como objetivo o enfoque dentro de uma abordagem com ênfase na temática Ciência, Tecnologia e Sociedade, há exageros e inadequações ao segmento da Educação Básica. Há que se tratar com cautela a exclusão total de vários conteúdos importantes da Biologia, não somente em nível de Ensino Médio, mas diante de todo o processo de escolarização básica.

Química

A BNCC proposta pelo Ministério da Educação organiza o currículo de Química, no Ensino Médio, em seis Unidades de Conhecimento que remetem a grandes temas da Química e a algumas práticas de investigação relevantes para a sociedade brasileira.

A BNCC-Química prioriza as aplicações no cotidiano dos materiais, suas propriedades e suas transformações relacionadas ao funcionamento e ao desenvolvimento do país, tendo como principal objetivo a qualidade de vida e o meio ambiente. Os conteúdos são desenvolvidos e contextualizados em blocos, dando ênfase nas aplicações do cotidiano, nos processos e práticas de investigação, capacitando os educandos para a argumentação e o posicionamento nas tomadas de decisões, nas questões sóciocientíficas através de aulas expositivas na sala-ambiente e nos laboratórios de Química e de Informática.

A sequência das Unidades de Conhecimento apresentada no documento, nas diferentes séries, não corresponde à sequência dos livros didáticos de autores mais renomados e adotados no país, que organizam os conteúdos em ordem crescente de complexidade em 3 volumes (Química Geral, Físico-Química e Orgânica).

Registra-se que a proposição apresentada deveria ser ponto de partida e não de chegada, como aparece no texto, relembrando uma nova versão dos “PCNs +”. A carga horária destinada aos temas propostos é inadequada, ficando aquém dos desenhos curriculares da maioria das instituições de ensino. Apresenta exemplos estanques, sistematizando de maneira difusa os conteúdos. Considera-se que em nível de Educação Básica, o que deveria interessar são os “porquês”, “para que”, “como” e não as sínteses.

Física

Observa-se na BNCC o propósito de maior investimento no ensino da Física e das suas aplicações no cotidiano desde o Ensino Fundamental II. Propõe a inserção do conteúdo de Física Moderna nas escolas de Ensino Médio. Com isso a Física pode esclarecer as aplicações das novas tecnologias do mundo contemporâneo. Atualmente, as demandas de concursos externos têm como foco a Física tradicional. Como proposta metodológica, o BNCC sugere que o ensino de Física trate de questões ligadas à História e à Filosofia da Ciência e abordagens nas áreas de CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente).

Atenta-se para o fato de que a proposta de mudança curricular traz um novo olhar em relação ao ensino de Física. Introduz nas séries iniciais do Ensino Fundamental elementos do componente curricular Física, apresentando ao educando uma linguagem científica, corrigindo conceitos errôneos disseminados na linguagem coloquial, a exemplo da confusão feita em relação aos conceitos de direção e sentido, peso e massa, o que pode auxiliar o educando a pensar criticamente as tecnologias do mundo contemporâneo. Porém, apesar da proposição indicar a necessidade da formação de um cidadão crítico na perspectiva científica, a distribuição dos conteúdos ainda é desconectada da carga horária semanal do curso de Física no Ensino Médio.

Enfatiza-se, assim, maior investimento no ensino da Física e das suas aplicações no cotidiano desde o Ensino Fundamental 2. Com isso haverá necessidade de professores de Física inseridos nas séries iniciais desse segmento.

Por fim, o que é apresentado como objetivos é muito interessante. No entanto, sua efetivação desconsidera os etnoconhecimentos: não traz referências à Física no cotidiano, nem às etnoaprendizagens. Propõe-se centralidade conceitual desvinculada às práticas cotidianas. É uma proposta provocadora.

AREÁ: MATEMÁTICA

Matemática

O texto apresentado como proposição para a BNCC na área de Matemática tem centralidade na Sociedade Brasileira de Matemática, com participação do IMPA.
Avança para sair do “paradigma do exercício” e da “matemática, como um fim e não como um meio”. Aponta inovações nas abordagens em Matemática propondo eixos (Geometria, Grandezas e Medidas, Estatística e Probabilidade, Números e Operações e Álgebra e Funções) e não blocos isolados e a saída da perspectiva universalizadora eurocentrica da Matemática.

Entretanto, quando propõe a efetivação disso, pouco aponta para sair do lugar, pois se configura como um documento prescritivo quanto ao fazer matemático e não considera o fazer matemático mediante registros de representações, pessoais e formais. Não traz a Matemática como uma construção humana, contínua; ao contrário, mantém a ideia de algo já existente e pronto para que seja ensinado, sem considerar como as aprendizagens se dão de formas distintas. Há que se considerar o trabalho com a Matemática de forma contextualizada, considerando os aspectos históricos, social e cultural, a Etnomatemática; priorizar significados de práticas que tirem a Matemática da condição de disciplina apresentada apenas por vias axiomáticas.

As abordagens dos eixos demandarão repertório aberto do professorado para ações inter e transdisciplinares, evitando a fragmentação e os enfoques estanques.

As propostas ali apresentadas têm como referências competências e habilidades. O programa formata-se na referência dos eixos do conhecimento e competências, para então tratar dos conteúdos. Contempla as cinco competências em cada série como eixos e as respectivas habilidades como objetivos de aprendizagem.

Reforça-se a necessidade de buscar outra alternativa para a segmentação do conteúdo, estudando os mesmos temas por anos consecutivos de forma contínua. Porém, da maneira como está sendo sugerida a distribuição do conteúdo, teremos problemas para concluí-lo em todas as séries. Ficou claro que as cinco competências estão contempladas em cada série como eixos e as respectivas habilidades como objetivos de aprendizagem. Desta forma, os conteúdos são trazidos adequando-se às competências. Priorizar significados exige práticas que tirem a Matemática da condição de disciplina apresentada apenas por vias axiomáticas. Vinculações entre a ciência e a realidade podem e devem acontecer com regularidade. É possível fazer associações que dão sentidos ao que sempre foi visto de forma absolutamente abstrata.

Em linhas gerais o documento necessita de melhor elaboração no que tange à intercessão coerente entre proposição e prática.

4 – A compreensão: as considerações

O exercício ora proposto – o de construir um documento síntese sobre a BNCC a partir das contribuições da RJE, afirmando as concepções basilares, práticas possíveis e posicionamento institucional diante da ANEC e do MEC, conduziu-nos a um aprofundamento sobre o documento que, em termos de Brasil, será o eixo norteador de um currículo comum basilar para a Educação Básica. Para tanto, como afirma o documento da BNCC (2015, p. 09), pede-se a mobilização de todas as áreas do conhecimento, as múltiplas linguagens, os recursos múltiplos à informação e ao conhecimento.

Arroyo (2011, pp. 259-374), defende em um dos momentos da sua obra o "Direito a Conhecimentos Emergentes nos Currículos". Para ao autor, o direito ao saber-se; o saber de si como direito ao conhecimento; o direito à memória; o direito aos saberes das vivências do tempo; a abertura dos tempos nos currículos para as próprias vivências do tempo; o direito aos espaços do viver digno e justo; o direito à cultura; a atenção aos sujeitos, bem como a cidadania condicionada ou conquistada, configura-se como condicionantes de um currículo tematizador de conhecimentos emergentes. Esta emergência de conhecimentos em um currículo compreendido na perspectiva de verticalidade, capaz de contemplar a totalidade da Educação Básica, parece-nos exercício proposto pela BNCC. Visualizar no documento apresentado alguns dos direitos acima apontados – e outros que foram além – é gratificador ao identificar um movimento amplo de pensar sobre a educação, tendo por base o trabalho de pesquisadores nacionais.

De igual modo, identificamos que a BNCC traz em seus princípios orientadores ações que compreendem o desenvolver, aperfeiçoar, participar, cuidar, interagir, situar, relacionar, debater, expressar, identificar, dentre outras. A emergência dos conhecimentos relacionados às ações expressas, bem como à sua pertinência (SANTOS, 1987), receberão materialidade no exercício singular da cultura. Sendo assim, atentamos para a necessária articulação entre o documento elaborado e o movimento das práticas locais, conscientes das possíveis reproduções ideológicas, dos currículos ocultos, das formas de dominação e controle, dos possíveis movimentos do senso comum, dentre outros (APPLE, 2006).

Ao mesmo tempo, consideramos que o exercício reflexivo realizado sobre tal documento, tendo por base a perspectiva epistêmico-metodológica adotada, permite-nos tecer considerações que, ao nosso ver, configuram-se como contribuições advindas da Escola de Educação Básica, compreendida como espaço social-democrático, participativo, reflexivo e aberto à comunidade, de acordo com os pressupostos apontados por Nóvoa (2011) e também defendidos ao longo do documento da BNCC.

Ainda, partilhamos da plena consciência de sermos educadores e, como tal, assumimos o compromisso da formação das atuais e novas gerações. Nesse sentido, observamos pairar sobre a educação uma certa descrença sobre a criança, o adolescente e o jovem. Fluidez das relações, ausência de projetos de vida, sonhos ou perspectivas futuras, assim como aponta o sociólogo Zygmunt Baumann (2001), configuram-se como alguns dos elementos capazes de identificar o educando, sujeito primeiro com o qual trabalhamos. Como educadores, queremos reforçar a crença sobre a educação e sobre o ato educativo, bem como sobre os sujeitos com os quais trabalhamos.

A nosso ver, não compreendemos esta geração como um conjunto de pessoas insensíveis, sem aspirações ou desejos de transformar o mundo. Visualizamos, sim, consequências de políticas ineficientes, frustrantes e injustas, desmotivando os jovens, assassinando projetos de nação ou mesmo sucateando estruturas de ensino. A BNCC emerge como uma tentativa de respostas à contextualização acima exposta, estabelecendo um mínimo comum que, na realidade brasileira, identifique as áreas do conhecimento, tendo como referência os campos de experiência potencializadores das relações entre as crianças e as múltiplas linguagens e conhecimentos. Como afirma Santomé (2013), é posto o desafio do educar para além da tecnocracia instruída. Para o autor, "se admitirmos que a política é um conjunto de discursos, propostas e ações que afetam a vida das pessoas e que respondem à reflexão de como é e como deveria ser nossa vida e nossos modelos de convivência" (SANTOMÉ, 2013, p. 136), o educar político, consciente e responsável torna-se objetivo urgente. A educação, portanto, desempenhará importante papel frente à atribuição de poderes e sentidos a estes novos cidadãos.

Estabelecidos os pressupostos acima defendidos (direito ao conhecimento; pertinência e reflexão; compromisso social), construção embasada em nosso estudo sobre a BNCC, elencamos dez considerações que, como RJE, identificamos a partir do exercício realizado:

- A BNCC, como expresso ao longo desta síntese, estabelece o ser humano como centro do processo formativo/educativo. Assim, visualizamos a determinação de uma concepção antropológica mínima, na qual o sujeito se encontra no centro das ações, produtor de conhecimento, imerso em uma rede de relações que compreendem a si próprio, o outro, o mundo, as interações (BNCC, 2015, p. 19);
- A BNCC estabelece uma concepção de conhecimento e de aprendizagem – embora não haja referenciais ou autores comuns - mediante a qual os sujeitos aprendem por meio do corpo, na diversidade de linguagens, situações e interações. Integrar valores, habilidades e competências, na inter-relação entre os sujeitos em meio à sua prática social serão exercícios de construção coletiva. Os objetivos de aprendizagem, no entanto, devem nos permitir a ir além do proposto e estabelecido, acrescentando à parte comum a diversificada, própria da realidade da escola (BNCC, 2015, p. 13);
- A BNCC no diálogo entre as áreas do conhecimento, estabelece pressupostos didáticos frente aos processos constitutivos do conhecimento. Identificar tais pressupostos de acordo com as áreas e seus componentes curriculares será exercício de leitura e releitura local, na atenção ao historicamente constituído, ao tempo/espaço dos conhecimentos e aprendizagens diante da formação dos sujeitos nos diversos níveis de ensino. Os temas integradores (BNCC, 2015, p. 14) configuram-se como norteadores também diante dos momentos ou ciclos de aprendizagem, capazes de dialogar com uma prática pedagógica problematizadora e produtora de aprendizagens;
- No que tange à Educação Infantil, compreendemos que a proposta expressa na BNCC pretende formar sujeitos para a participação social e para a cidadania, tendo o protagonismo infantil como finalidade. Neste sentido, o trabalho pedagógico por meio da realização de projetos didáticos, por meio das linguagens, parece-nos uma boa metodologia para atingir esse fim, visto que é um processo de articulação de diferentes saberes e de decisão coletiva, no qual as crianças são levadas a opinar, a projetar o que querem e a pensar como realizarão cada etapa do trabalho, descentralizando as decisões dos professores e contribuindo para a construção de suas percepções e conceitos sobre o funcionamento do mundo. Além disso, configura-se como forma de vincular a escola na busca de soluções de problemas e necessidades

reais, estimulando assim, a curiosidade e a criatividade. Ao mesmo tempo, percebemos que a mesma não contempla a progressão das aprendizagens para as diferentes idades de atendimento da Educação Infantil, dado as mesmas serem essenciais para o trabalho do professor. Além disso, o próprio texto de apresentação menciona a sua responsabilidade em atingir cada ano de ensino especificamente (BNCC, 2015, p. 19). Sugerimos então, uma organização em que se desenhem quais aprendizagens são essenciais em cada etapa da educação Infantil, pois as mesmas podem contribuir com o planejamento crescente de desafios propostos às crianças de zero a seis anos, como forma de garantir o desenvolvimento integral de cada criança, sem deixar de considerar que a aprendizagem se dá de forma pessoal e singular;

- Em relação às áreas e componentes, reforçamos a necessidade de compreendermos o documento proposto como isonômico em termos de conhecimento a ser sistematizado, não sobrepondo ou supervalorizando determinados componentes curriculares. Nesta dimensão, ao analisarmos o documento em seu todo, identificamos que a proposta contida no componente curricular História, abandona a temporalidade em prol de certa noção de cultura e apaga páginas consagradas à formação das modernas sociedades ocidentais. Ela é marcada pelo abandono de seu principal elemento: o conceito de "tempo histórico". Em seu lugar, foi inserida, como conceito fundamental, a ideia de "mundos", fortemente referenciada a espaços territoriais e culturais. O viés é culturalista e antropológico, mas dificilmente podemos considerá-lo histórico. Falta a construção de um conhecimento calcado em bases pedagógicas mais sólidas, estando os objetivos curriculares baseados no "senso comum". A ênfase no tempo presente retira desse componente a sua especificidade, o estudo cuidadoso do passado humano e dos processos originam e originaram as diversas sociedades humanas. Fundamental garantir aos educandos a possibidade de, a partir desses conhecimentos, pensar, não com fórmulas prontas, o seu presente;
- Além do componente supracitado, no que se refere ao Ensino Religioso, é uma proposta que ainda traz questões que necessitam ser mais bem pensadas e discutidas. Alguns pontos soam como um retrocesso ao que vivemos em nossa prática escolar. Muitas questões, que julgamos essenciais, como por exemplo, os valores, a esperança e a evolução do conhecimento religioso, não foram abordados;
- Igualmente, um terceiro elemento de análise nos remete ao componente curricular Filosofia, a partir do momento em que o mesmo, não menciona em seus eixos uma antropologia de fundo. Tal ausência, ao nosso ver, descarta reflexões ou embasamentos capazes de identificar ou tematizar um sólido referencial antropológico o qual estabeleça categorias de relação com os novos conteúdos ou abordagens do currículo, tais como sustentabilidade e educação ambiental, preconceitos étnico-raciais, discussões sobre gênero, diálogo inter-religioso e inclusão de pessoas com deficiência, dentre outros;
- Por fim, no componente curricular Química – bem como em dimensões da Física, Biologia e Matemática - reforçamos que o Conhecimento Conceitual e a Contextualização Histórica deixam a desejar e não especificam os conteúdos que devem ser desenvolvidos para que se possam realizar os Processos e as Práticas de Investigação; e também não preparam de uma forma eficiente o educando para que ele possa ser crítico, capaz de argumentar, ingressar e cursar uma Universidade, além do situar-se e posicionar-se criticamente diante do mundo da vida e do trabalho. Reafirmamos a necessidade de a proposta sistematizar melhor os conteúdos por série, de forma menos difusa, com clareza de apresentação e sequência didática;
- Na dimensão da avaliação, registramos a inexistência de qualquer reflexão, projeto ou prática a respeito. O documento da BNCC não associa o currículo à avaliação o que, ao nosso ver, configura-se como destituído de sentido pedagógico, pois compreendemos as concepções e práticas de avaliação como inerentes a toda e qualquer proposta de currículo que se diga formativa, processual, arraigada no chão da cultura e com foco sobre uma aprendizagem significativa. Sendo assim, consideramos urgente acrescentar à BNCC um estudo sobre a avaliação, de modo que as escolas consigam compreender a importância de

um processo de ensino e aprendizagem sistêmico e integrado, associando tais princípios às dinâmicas de currículo, compreendo-os como acompanhamento e processo, e não como finalização.

- Finalmente, algumas inquietações nos tomam ao interagir com a BNCC: a possibilidade dela tornar-se "o grande currículo nacional", sobrepondo-se àquilo que deverá mobilizar as escolas para trabalhar com suas demandas locais, e com aquilo que é significativo às suas comunidades regionais. Nesse sentido, fundamental que haja a provocação do MEC para que as comunidades aprendentes discutam e constituam os 'currículos' regionais, contemplando os 40% da base diversificada. Ainda, inquietamo-nos com a ausência de consideração às etnoaprendizagens e dos de saberes experienciais, bem como sobre os conhecimentos elaborados e praticados fora das escolas, nas redes, na mídia, no mundo, no consumismo, onde comunidades e escolas existem. Não percebemos abertura da BNCC para essas novas maneiras de existir e conhecer no contemporâneo, embora mencionado, de forma ampla, na objetivação geral. Há que se referendar as questões da cultura. Nesse aspecto a proposição é conservadora: corremos o risco de restrição à liberdade e à autonomia de aprendências por meio de processos pedagógicos culturais que ocorrem independente das escolas e professores. Acreditamos na potência criativa, num tipo de formação promovida por cada escola, desenhando currículos que promovam diálogos e ações entre questões nacionais, regionais e locais.

Após a leitura e análise do documento da BNCC, alguns questionamentos emergem, tais como, se de fato, uma base curricular comum dará conta de reduzir as tão abissais desigualdades educacionais de uma nação? Será que ao definir o que é essencial ao ensino de todos os educandos em cada uma das etapas da vida escolar, asseguram-se as expectativas de aprendizado, e os critérios de qualidade adquirem transparência e podem ser aplicadas e cobradas com maior eficiência?

Considerando a proposição de a escola se constituir em espaço de apropriação e sistematização de conhecimentos, vê-se a importância de termos uma base comum, um referencial nacional. Entretanto, que que essa base não retire das regiões brasileiras e das escolas, a liberdade de construção de suas matrizes de forma complementar e não inviabilize avançar, ir além do que está posto no currículo mínimo.

Ao procedermos a uma revisão profunda em nossas matrizes curriculares, é imprescindível a certeza de que os conteúdos não são "naturais ou imutáveis", ou seja, podem sofrer contestações e questionamentos. Velhos conteúdos ou propostas podem ser modificados, e novos podem ser ensinados ou criados. A certeza é a de que devem oferecer a oportunidade por excelência de realizações em favor das aprendizagens humanizadoras, ou seja, aquelas que propiciam a formação do que é essencialmente humano. Um novo currículo deve surgir em defesa da formação plena do indivíduo, aproximando-o das conquistas humanas criadas pelas gerações anteriores (SAVIANI, 1991, apud MELLO, 2002).

Esses pressupostos falam diretamente ao Paradigma Pedagógico Inaciano[5], que tem sua fundamentação teórica voltada para a formação integral do educando, baseando-se em valores e no compromisso de uma aprendizagem autônoma, criativa, cidadã e contextualizada. É importante compreender que a escola é uma oficina de aprendizagem para a vida, para a

[5] A estrutura do Paradigma Pedagógico Inaciano se encontra na obra "Pedagogia Inaciana: uma proposta prática". São Paulo: Loyola, 2003.

constituição da dignidade e para a realização social e pessoal das crianças e adolescentes. Precisamos prescrever e estabelecer matrizes curriculares significativas para atender aos sujeitos de aprendizagem em todas as suas etapas de vida, levando em conta quais conteúdos, contribuições científicas e conhecimentos são imprescindíveis para o desenvolvimento humano, cognitivo, afetivo, estético, relacional, espiritual e social (cidadão) em cada fase do seu desenvolvimento.

A escola precisa conceber o conhecimento e a aprendizagem como recursos que permitam e capacitem os estudantes para o exercício pleno da vida, para sua realização fundamental como pessoa (cidadão), que cresce autonomamente e se efetiva como ser relacional em interação com os demais, com Deus e com a natureza. Como RJE, reforçamos que o Paradigma Pedagógico Inaciano centra o processo de ensino-aprendizagem sobre o educando como protagonista de seus estudos, integrando conhecimento, valores, cidadania, espiritualidade e responsabilidade ambiental. As leituras/releituras de currículo potencializadas pela BNCC e encampadas pelas Unidades da RJE, contribuirão para a consolidação de uma escolarização básica fundamentada sobre o chão da cultura, na atenção aos sujeitos, aos cuidados sobre os saberes, conhecimentos e aprendizagens que, diariamente, emanam das organizações escolares.

Rosset (2008), afirma que a técnica geral da ilusão é, na verdade, transformar uma coisa em duas, exatamente como a técnica do ilusionista que conta com o mesmo efeito do deslocamento e duplicação por parte do expectador: enquanto se ocupa com a coisa, dirige seu olhar para outro lugar, para onde nada acontece. Esperamos que o movimento de estudos, discussões, debates e sistematizações realizadas sobre a BNCC não se configure como mera ilusão, nem mesmo um exercício de dirigir o olhar para outros lugares. Esperamos, ainda, que este documento adquira materialidade em nossas escolas, no exercício pleno do direito, da pertinência e do compromisso social. Esperamos que a Educação Básica, tendo por base o movimento empreendido, seja de fato problematizadora de conhecimentos e formadora de sujeitos. Esperamos poder dirigir nosso olhar para, de fato, onde as coisas realmente acontecem!

Professoras Ana Loureiro, Kemilly Mendonça e Louisa Carla Farina Schröter;
Professores Fernando Guidini e João Teixeira Neto.

Bibliografia

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel, G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BASE Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 7 dez. 2015.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. São Paulo: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 dez. 2015.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 7 dez. 2015.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de e MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes (org). **Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e de aprendizagem em discussão**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

CASAGRANDE, C. A. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygostsky.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004 Disponível em: http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/pluginfile.php/206836/mod_resource/content/0/Periodiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20desenvolvimento_Marilda%20Facci.pdf. Acesso em: 7 dez. 2015.

HERNANDÉZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACEDO, Elizabeth. **Criar currículo no cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Sueli Amaral. **Algumas contribuições da escola de Vygotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola**. Disponível em: http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/pluginfile.php/208099/mod_resource/content/1/algumascontribuicoes.pdf. Acesso em: 7 dez. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÂO. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que. Acesso em 08 de dez. 2015.

NÓVOA, Antônio. **Professores, imagem de um futuro presente**. Porto: Afrontamento, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Pedagogia Inaciana: uma proposta prática. São Paulo: Loyola, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRESTES, Zoia. **A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações**. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

ROSSET, Clément. **O real e o duplo**. Rio de Janeiro: José Olimpo, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: **uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TULESKI, Silvana C.; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari S. **Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural**. Fractal: Revista de Psicologia, v. 24 – n. 1, p. 27-44, Jan./Abr. 2012. Disponível em: http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/pluginfile.php/206839/mod_resource/content/0/Aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20linguagem%20escrita%20e%20interven%C3%A7%C3%B5es%20pedag%C3%B3gicas. Acesso em: 7 dez. 2015.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org). **Educação da infância**: história e política. 2. ed. Niterói: Editora da UFF, 2013.