

A LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS DE ENSINO BRASILEIRO: UM OLHAR SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR*

PORTUGUESE LANGUAGE IN BRAZILIAN TEACHING DOCUMENTS: A VIEW ON THE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Sweder Souza 1

Resumo: As perspectivas interacionista e dialógica da linguagem regem os pressupostos teóricos de ensino, na tentativa de modificar o trabalho com a língua, abrindo, assim, espaço para o uso de práticas contextualizadas de linguagem articuladas à realidade do sujeito. Uma visão tradicional do ensino de gramática, por exemplo, moldou uma metodologia rígida e como sabemos hoje, um tanto retrógrada. Esse processo, segundo alguns dos documentos norteadores de ensino (tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), as Orientações Curriculares Nacionais (ONC), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) etc.), deve ser inter-relacionado com o conceito de língua(gem) subjacente ao processo de ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula de Língua Portuguesa. Dentro de tais pressupostos busca-se articular alguns conceitos de língua(gem) presentes nos documentos norteadores de ensino, como os mencionados anteriormente, sobretudo na BNCC.

Palavras-chave: Ensino. Língua(gem). Língua Portuguesa. BNCC. Currículo.

Abstract: The interactionist and dialogical perspectives of language govern the theoretical assumptions of teaching, in an attempt to modify the work with the language, thus opening space for the use of contextualized language practices articulated to the subject's reality. A traditional view of teaching grammar, for example, has shaped a rigid methodology and as we know today, somewhat retrograde. This process, according to some of the teaching guidelines (such as the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), the Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), the Orientações Curriculares Nacionais (ONC), the Base Nacional Curricular Comum (BNCC) etc.), must be interrelated with the concept of language underlying the teaching-learning process in the context of the Portuguese language classroom. Within these assumptions, we seek to articulate some concepts of language present in the teaching guidelines, such as those mentioned above, especially in the BNCC.

Keywords: Teaching. Language. Portuguese Language. BNCC. Curriculum.

Introdução

A perspectiva interacionista da linguagem rege o pressuposto teórico de ensino de LP, na tentativa de modificar o trabalho com a língua, abrindo espaço para o uso de práticas contextualizadas de linguagem articuladas à realidade do sujeito.

Assim, questões como o conceito de língua(gem) devem ser analisadas, pois, a língua(gem) pode ser vista como funcionamento atrelado à interação social. Conforme a proposta de Geraldi (1984) e de acordo com as bases teórico-metodológicas pautadas numa perspectiva interacionista, sabe-se que não pode tratar a língua(gem) como um fenômeno homogêneo e imutável, uma vez que a língua é viva. Uma visão tradicional do ensino de gramática, por exemplo, moldou uma metodologia rígida e como sabemos hoje, um tanto retrógrada, implicando numa perspectiva de língua(gem) restrita, homogênea e instrumental/fragmentada.

Nesse sentido, à Escola, e até mesmo à Universidade, compete a tarefa de contribuir para o desenvolvimento das habilidades textuais orais e escritas dos alunos. Esse processo, segundo alguns dos documentos norteadores de ensino (tais como os PCNs, os PCN+, as OCNs, a BNCC, etc.), deve ser inter-relacionado com o conceito de língua(gem) subjacente ao processo de ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula de LP, possibilitando reflexões que ampliem a visão textual-discursiva dos sujeitos.

Entende-se, assim, que as atividades de ensino-aprendizagem no tocante às questões que envolvem pressupostos de língua(gem), não abarcam apenas aspectos semânticos e formais, mas sim englobam as relações complexas de textualidade, enquanto competência inerente ao sujeito em suas relações sociais.

Um dos motivos da dificuldade com o trabalho contextualizado pode estar relacionado ao fato de que a escola permaneceu alheia a um papel inovador no que concerne à gramática, e desenvolveu, por muito tempo, um ensino de LP diretamente associado ao trabalho com a gramática tradicional metalinguística e conceitual da norma padrão, conforme apontam Antunes (2003, 2007, 2014), Mendonça (2006), Gomes e Souza (2015), entre outros.

Contudo, esse cenário escolar começou a mudar a partir de 1997 com a publicação dos PCNs, cujos objetivos propõem um redimensionamento dos fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de LP, que passam a enfatizar a necessidade de se subsidiar as aulas numa concepção interacionista da linguagem. “Assim, ao ensino-aprendizagem, passam a interessar os usos linguísticos, ou seja, a língua viva, autêntica e dinâmica” (GOMES; SOUZA, 2015, p. 90-91).

Nesse sentido, os PCNs orientam que “toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além do seu aspecto formal” (BRASIL, 2000. p. 6-7). E ainda, ressalta que “o estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intersubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem” (p. 6-7).

Os PCNs estabeleceram, então, a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática (ou AL)¹ como os eixos de ensino, retirando a primazia de um ensino predominantemente gramatical. Com isso, um dos objetivos das aulas de LP é promover o domínio da competência gramatical além dos limites escolares, ou seja, “para a solução dos problemas da vida, para o acesso aos conhecimentos e aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado” (SOUZA, 2016, p. 43).

Como mencionado, tais pressupostos trouxeram mudanças significativas para a EB, redimensionando diretrizes e práticas pedagógicas nas diversas áreas. No caso do português, os fundamentos oficiais recomendam o desenvolvimento de um ensino voltado ao propósito realista de qualquer língua: a interação (VOLÓCHINOV, 2006 [1979]).

A Concepção de Língua(gem)

Segundo a abordagem interacionista, o enunciado é o elemento real de comunicação – pois sempre está associado a uma determinada situação de uso – e cada esfera social constrói seus “tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso” (VOLÓCHINOV, (2006 [1979], p. 280). Com base nos princípios do Círculo de Bakhtin, os

¹ Anterior a BNCC, os documentos governamentais de ensino adotam também o termo Análise Linguística, como sinônimo de Gramática. Essa prática refere-se à um ensino contextualizado e articulado às demais atividades escolares e prevê reflexões acerca dos fenômenos linguísticos nos seus mais variados níveis de composição.

documentos oficiais estabelecem os gêneros como alicerces para o trabalho em sala de aula, já que os mesmos se materializam em textos orais ou escritos e servem como instrumentos de interação social. Recomenda-se então que o docente abandone o trabalho com a palavra ou a frase isolada e adote o texto como a unidade básica de ensino da LP (BRASIL, 1998, 2000, 2002, 2017/2018). Os eixos de ensino da LP entendem que todos esses domínios devem ser trabalhados de forma integrada e reflexiva.

Os PCNs-EF foram lançados em 1997 (primeiro e segundo ciclos) e 1998 (terceiro e quarto ciclos). Já as bases para o EM, datam de 2000 (PCNEM), 2002 (PCN+) e 2006 (Orientações Curriculares para o Ensino Médio). Assim, os PCN-EM, apoiados na LDB, organizam esse nível de ensino a partir de três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O ensino da LP está alocado na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000, p. 17), a qual prevê um ensino interdisciplinar: “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão no uso da língua na vida e na sociedade” (p. 16).

Nesse caminho, os PCN-EM recomendam que o aluno seja orientado a fim de que:

[...] entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo; para que avalie o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades; e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área (BRASIL, 2000, p. 21).

Do mesmo modo que os documentos voltados para o EF, a parametrização do EM aparece por meio de competências e habilidades, afinadas em competências básicas (ou gerais) que procuram situar o estudante como um sujeito produtor e ativo no mundo do trabalho, ou seja, “um sujeito em situação – cidadão”.

Sobre isso, Brasil (2000, p. 11) destaca que “o novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo”.

É importante salientar que o conceito de competência a que os PCN-EM se referem é o de Perrenoud (1999) (GOMES; SOUZA, 2015). Para o estudioso, “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (p. 30).

No caso de Português, os documentos afirmam que:

[...] o melhor domínio da língua e seus códigos se alcança quando se entende como ela é utilizada no contexto da produção do conhecimento científico, da convivência, do trabalho ou das práticas sociais: nas relações familiares ou entre companheiros, na política ou no jornalismo, no contrato de aluguel ou na poesia, na física ou na filosofia. Da mesma forma, as competências da área de Linguagens podem ser trabalhadas no contexto da comunicação na sala de aula, da análise da novela da televisão, dos diferentes usos da língua dependendo das situações de trabalho, da comunicação coloquial (BRASIL, 2000, p.78).

As competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas no ensino de LP são arroladas nos PCN-EM (BRASIL, 2000, p. 24) a partir de três amplos eixos compartilhados pela grande área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Representação e Comunicação/Investigação e Compreensão/Contextualização Sócio-Cultural):

Representação e Comunicação – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal; Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade; Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida. **Investigação e Compreensão** – Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis); Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial; Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos. **Contextualização Sócio-Cultural** – Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social; Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (BRASIL, 2000, p. 24).

De modo geral, os PCN-EM constituem uma regulamentação bastante genérica e sintética, fato que levou a uma publicação complementar já em 2002: os PCN+. Esse documento complementa Brasil (2000) e tem como objetivo principal facilitar a organização da atividade escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Para isso, os PCN+ apresentam a articulação das competências gerais que se pretende desenvolver no aluno com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes. Esses parâmetros trazem, ainda, sugestões de práticas pedagógicas e de organização dos currículos, de acordo com a articulação proposta.

No caso específico da LP, Brasil (2002, p. 55) destaca que

[...] para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.

As *Bases Legais* salientam três competências que devem ser desenvolvidas nas aulas de LP: interativa, textual e gramatical. Essas competências devem ser articuladas durante o processo de ensino a fim de que o aluno disponha de estratégias para ações linguísticas nas mais diversas esferas da sociedade.

No referencial de 2002, os conceitos estruturantes e as habilidades se dão em torno de três grandes competências já arroladas em Brasil (2000): Representação e Comunicação, Investigação e Comunicação e Contextualização Sócio-Cultural. Para a competência geral de Representação e Comunicação, sugerem-se as seguintes competências específicas: utilizar linguagens nos três níveis de competência (interativa, gramatical e textual); ler e interpretar; colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos; aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.

É possível verificar que houve um aprofundamento e um clareamento das competências e habilidades específicas da LP em (2002) com relação ao que foi apresentado Brasil (2000).

Conforme a Figura 1 abaixo, seguem elucidadas as concepções de língua/linguagem nos diversos documentos.

Figura 1. Concepções de Língua/Linguagem nos Documentos

<p>PCNs/1998 Ineracionista</p>	<p>Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (...) nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).</p>
<p>PCNs/2000 Sócio-Interacionista</p>	<p>O caráter sócio-interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber lingüístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais. A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato lingüístico (BRASIL, 2000, p. 18).</p>
<p>PCNs+2002 Sócio-Interacionista</p>	<p>A linguagem não se reduz a simples veículo de transmissão de informações e mensagens de um emissor a um receptor, nem é uma estrutura externa a seus usuários: firma-se como espaço de interlocução e deve ser entendida como atividade sociointeracional. Esse conceito, oriundo da lingüística, pode ser estendido, grosso modo, às demais linguagens, especialmente quando tratamos da produção de sentido. Cada texto, por sua vez, dialoga com outros. (...) as competências para analisar e sintetizar podem-se construir a partir desse trabalho com as linguagens. Extrapolando a gramática internalizada que o aluno já detém, sistematizando algumas das infinitas situações discursivas e seus contextos, pode-se estabelecer comparações entre semelhanças e diferenças estruturais das diversas linguagens, analisar a disponibilidade e a adequação contextual de uma ou de outra, assim como avaliar a realização ou não da intenção do interlocutor (BRASIL, 2002, p. 46). Na esteira dos novos paradigmas da atual política educacional brasileira – que busca democratizar mais e mais o acesso à escola tomando-a parte ativa do corpo social – o ensino da língua materna deve considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical. Esse tripé, necessariamente inter-relacionado, mesmo não sendo exclusivo da disciplina, encontra nela os conceitos e conteúdos mais apropriados (BRASIL, 2002, p.55).</p>
<p>OCNs/2006 Interacionista</p>	<p>Uma abordagem a ser ressaltada é aquela proposta pelo interacionismo. A despeito das especificidades envolvidas na produção, na recepção e na circulação de diferentes textos, bem como dos eventuais conflitos e mal-entendidos entre os interlocutores, tais estudos defendem que todo e qualquer texto se constrói na interação. Isso porque assumem alguns princípios comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo – Nota de Rodapé do Documento: Está-se referindo aqui tanto à contribuição de estudos desenvolvidos por essa vertente no escopo da Lingüística, os quais envolvem estudiosos como Hymes, e na Filosofia da Linguagem, como Bakhtin, na Etnometodologia e Sociologia, como Goffman, na Psicologia, como Bronckart e na educação, como Schneuwly, quanto aos que se encontram no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, como é o caso de Vygotsky e seus seguidores (BRASIL, 2006, p. 23).</p>
<p>BNCC/2017/18 Enunciativo-Discursiva</p>	<p>Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e sentidos (BRASIL, 2017, p. 78).</p>

Fonte: elaboração própria (2020).

De acordo com o exposto, o último documento lançado anterior a BNCC, Brasil (2002), destaca também que cada escola, por conta própria, pode elaborar uma proposta de trabalho a partir da abordagem por competências e habilidades, selecionando conteúdos, estabelecendo uma progressão e afinando procedimentos comuns aos professores das várias séries do ciclo.

Entretanto, as *Bases Legais* sugerem uma organização dos conteúdos de Português em torno dos seguintes temas estruturadores: usos da língua; diálogo entre textos; um exercício de leitura; ensino de gramática; algumas reflexões; o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural.

A Base Nacional Comum Curricular

Embora a necessidade de uma Base Comum conste na Constituição e na LDB, o Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, do período de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando quis estabelecer algo parecido, atesta que não seria possível, legalmente, estabelecer um Currículo Nacional Comum para todos (SOUZA, 2015). Por mais que a BNCC diga, em seu início, que ela não é um currículo, o que é um livro que distribuí, série a série, o que deve ou não aprender, detalhadamente?

Assim, a BNCC nasce de uma proposta já antiga no País: uma *Base Comum* que dê conta dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas de todo o Brasil, passando todo o Ensino Básico (EB), contemplando desde o Ensino Infantil (EI) até o Ensino Médio (EM).

A discussão dessa *Base Comum*, denominada como Base Nacional Comum Curricular, está prevista na constituição de 1988, Artigo 210, do qual:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988, s/p).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em seu Artigo 26, novamente suscita a discussão de uma *Base Comum*:

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

Lembrando que esse Artigo sofreu alterações em sua redação por conta da Lei nº 12.796 de 2013, alterando a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, referenciando, assim, à BNCC.

Na continuidade de documentos educacionais na história da educação no Brasil, diante das normativas anteriores mencionadas, surgem, então, como um *Marco Legal*, os PCNs (1997; 1998; 2000; 2002) do 1º ao 5º (1º ao 4º) ano; do 6º ao 9º (5ª a 8ª) ano; do EM, com uma complementação em 2002, os PCNs+².

Posteriormente, as DCNs (2013) reforçam, em seu Artigo 14, uma *Base Nacional Comum Curricular* para toda a EB e a define como “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas (...)” (BRASIL, 2013, p. 67)³.

Em novembro de 2014, a BNCC entra no Plano Nacional de Educação (PNE)⁴, prevendo como estratégia: “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014, s/p)”.

Assim, o PNE define a BNCC como estratégia para alcançar as *Metas 1, 2, 3 e 7*, das quais:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE; Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE; Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência

2 O documento referencia com a nova nomenclatura dos anos do EB, mas os PCNs ainda adotam a nomenclatura anterior.

3 Segundo as informações disponíveis no site do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (<http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>), a partir das Diretrizes é que “foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, com referências para cada disciplina”, mas o que sabe-se é que o documento das DCNs é datado de 2013, ou seja, posterior aos PCNs, diferente do que está escrito no próprio site. O que contém é apenas uma Resolução de julho de 2010, referente às Diretrizes, segundo o site do Ministério da Educação (http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf).

4 Lembrando que os Ministros da Educação, José Henrique Paim, Cid Gomes, Luiz Cláudio Costa (interino), fizeram parte do primeiro momento da proposta da BNCC, iniciado em 2014, até o lançamento público da primeira versão, em 2015. Posteriormente, os Ministros Renato Janine Ribeiro e Aloizio Mercadante, assumiram o cargo, respectivamente, dando continuidade até maio de 2016, quando sai a segunda versão da BNCC. Já, posterior ao Golpe de Estado, Mendonça Filho e Rossieli Soares participaram da segunda, terceira e da versão final do documento.

deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento); Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (BRASIL, 2014, s/p).

Em junho de 2015, o MEC institui (Portaria Nº 592), junto com o Conselho Nacional de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o grupo de redação responsável pela primeira versão da BNCC.

Em setembro do mesmo ano, tem-se a primeira versão⁵ e em outubro é aberta ao público para contribuição. Em maio de 2016, sai, então, a segunda versão⁶, alterada, de acordo com as contribuições da sociedade. Segundo o site do *Movimento pela Base Nacional Comum Curricular*⁷, a consulta online da primeira versão é encerrada com mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, professores, escolas, organizações do terceiro setor e entidades científicas (BRASIL, 2017/18).

Em abril de 2017, surge a terceira versão da base. Em 20 de dezembro é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – aprova a Base por 20 votos a 3. Em 17 de dezembro é homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho. E dia 06 de março de 2018 foi oficializado o *dia D*, dia oficial da implementação da BNCC.

Na continuidade, em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao CNE a 3ª versão da BNCC voltada ao EM e em 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o referido documento.

Lembrando que as Orientações Curriculares Nacional para o Ensino Médio (OCNEM) foram modificadas, buscando atender ao *Novo Ensino Médio* no país, onde cada unidade escolar, em consonância com “[...] o sistema de ensino, deve estabelecer critérios próprios para que a organização curricular ofertada possibilite o desenvolvimento das respectivas competências e habilidades” (BRASIL, 2018, p.4), sendo que essa organização deve ser garantida pelas competências gerais e específicas da BNCC.

Esse processo de implementação está concebido com o apoio do MEC, liberando 100 milhões de reais para apoiar a adaptação dos currículos Municipais e Estaduais para adaptação da BNCC, segundo Maria Helena Guimarães, secretária-executiva do MEC, em entrevista ao Salto para o Futuro, em janeiro de 2018⁸.

Diante do cenário geral de planejamento do documento, a seguir, serão apresentadas as bases que fundamentam a BNCC, bem como sua estrutura geral e segmentação.

As Bases da BNCC

As premissas iniciais do documento predizem que o referido é um “avanço para a educação brasileira [...] e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (BRASIL, 2017/18, p. 6).

Com o intuito de “superar a fragmentação das políticas educacionais” (p. 8), a BNCC visa ser um norte aos demais currículos, como já mencionado, embora, sistematize conhecimentos comuns aos estudantes do País.

Nesse sentido, a Base não é (não objetiva ser) um currículo, ela é uma referência aos demais currículos dos Entes Federados, cujos esforços devem ser centralizados pelos Estados e Municípios na contextualização dos conteúdos, de acordo com a realidade local.

Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2017/18, p. 5).

5 Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

6 Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>

70 Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais da educação que desde desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países.

8 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jDtFOyYrpN4>

Portanto, a BNCC é um documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** (BRASIL, 2017/18, p. 7, grifo do documento). Na BNCC, a “**competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania do mundo do trabalho (p. 8, grifo do documento)”.

Ou seja, como o próprio documento aponta para uma “Educação Humana e Integral” (BRASIL, 2017/18, p. 7), num sentido de uma “Aprendizagem ao Longo da Vida”, como é sempre mencionado nas etapas da EB. E muitas vezes parece ser esse o segredo que vai permitir o acesso de cada sujeito nesse mundo novo que, parcialmente, já existe. Como aponta Lima (2012),

[...] evitando que o indivíduo fique para trás, enclausurado nos seus limites, *déficits* e lacunas, sem horizontes e sem vantagens competitivas para progredir. O ajustamento de cada um de nós ao mundo do nosso tempo é considerado indispensável, mas insuficiente; será imprescindível que sejamos mais performativos e mais competentes para responder aos imperativos de eficácia e eficiência, de inovação e de competitividade, impostos por uma sociedade cada vez mais complexa (LIMA, 2012, p.16).

Nesse sentido, a Educação foi cedendo o seu lugar a essa aprendizagem integral da qual o Documento se refere, à aquisição, justamente como mencionado, de *competências* e de *habilidades*, tendo em vista atingir objetivos de crescimento econômico e de competitividade, de inclusão social e de cidadania, que são geralmente expressos através de lemas apresentados em estilo épico, consensual ou, mesmo, sem alternativa racional, e quase sempre com intuitos de justificação para colocar o país em destaque econômico.

Na sequência, de acordo com as normativas do documento, fala-se em regime de colaboração, ou seja, um regime colaborativo entre Estados e Municípios. Não seria, assim, um currículo único, pois as escolas podem colocar questões particulares, segundo aponta o próprio documento.

A Base trabalha com aquilo que são as *competências* e *habilidades* que se quer desenvolver e aonde se quer chegar naquele determinado processo educacional, a forma como vai se chegar ao desenvolvimento das competências e habilidades sugeridas pela BNCC, dos objetivos de aprendizagem etc., vai constar no currículo, ou seja, não é a Base que diz como isso irá acontecer.

Assim, em se tratando de um objetivo que propõe uma “educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamentos à discriminação e ao preconceito” (BRASIL, 2017/18, p. 6).

Portanto, existe uma Plataforma⁹ desenvolvida pelo MEC com vários materiais de orientação para professores, pedagogos, diretores etc., um conjunto de materiais para a preparação das escolas, pois a proposta geral é que os Estados e os Municípios não tenham currículos diferenciados entre si pelos Estados, mas o Estado deve estar alinhado com esses Municípios, justificando “os mesmos direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2017/18).

Nesse sentido, os *Marcos Legais* da BNCC citam o que BRASIL (1988) aponta: “o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (p. 10)”. Conforme esses *Marcos*, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à “União 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 (BRASIL, 1996, s/p)”, assegurando, assim, a EB comum.

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos.

O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão

9 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados.

Essas são duas noções fundantes da BNCC:

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina 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 (BRASIL, 1996; ênfase adicionada). Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000. Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB no 7/2010 (BRASIL, 2017/18, p. 11).

Assim, a BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCNs. Dessa maneira, reconhecem que a Educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento “humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2017/18, p. 12)”.

Nesse sentido, a *Base é a Base*, foi modificado para *Educação é a Base*. Nas duas versões anteriores não existia o debate sobre a pedagogia das competências. Em sua terceira versão isso fica claro e consta claramente na Base o motivo da escolha dessa pedagogia das competências, que foi escolhida não por ser a mais moderna, mas por ser uma pesquisa do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que afirma que a maioria dos estados que o CENPEC pesquisou usam a pedagogia das competências¹⁰.

A questão é que dos 16 Estados que foram pesquisados, apenas 10 utilizam essa metodologia. Tem-se 27 Estados no território brasileiro, ou seja, não é a maioria que foi pesquisada. Essas questões vão deixando claras que há afirmações feitas no documento que devem ser vistas criticamente, pois são controversas.

Conforme nota de rodapé da própria BNCC:

Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos “competência” e “habilidade” (ou equivalentes, como “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”). “O ensino por competências aparece mais claramente derivado dos PCN” (p. 75). CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo: Cenpec, 2015. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017 (BRASIL, 2017/18, p. 13).

10 O CENPEC diz que essa pedagogia das competências começou com os PCNs, mas é o mesmo grupo que elaborou isso em 1996.

Afirmam, também, que a maioria dos países no mundo usa a pedagogia das competências e depois esclarecem na nota de rodapé que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) fez uma opção por essa metodologia.

O conceito de competências adotado pela BNCC marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB – interessante, pois o texto da LDB que é mostrado é exatamente o que foi alterado pela lei 13.415/2017, a mal versada e extravagante reforma do EM.

No contexto de alteração, em 2017, da LDB, por força da lei 13.415/2017 a LDB passa, assim, a utilizar concomitantemente duas nomenclaturas (na realidade duas concepções) para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...] Art. 36. § 1o A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017; ênfases adicionadas). Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los (BRASIL, 2017/18, p. 12).

A pedagogia das competências se confunde com certa postura ético-social, de um ensino integral, onde, [...] no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017/18, p. 14).

Dessa forma, como se propõe o regime de colaboração:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais (BRASIL, 2017/18, p. 21).

As versões anteriores atestavam que o país é diverso, deveria se contemplar a diversidade regional etc., porém agora pretende alinhá-las. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regularização do Ensino Superior, nível que prepara grande parte desses profissionais.

Diante das evidências da relevância sobre os professores e dos demais membros da equipe escolar, para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para implementação eficaz da BNCC já que as mudanças no cenário superior de educação terão impactos primordiais para essa implementação, a começar pelos cursos de formação de professores.

O PNE é instituído pela Lei e a BNCC contraria o Plano, por exemplo, o PNE é uma meta a ser atingida que diz que a alfabetização deverá ser realizada na idade certa, do primeiro ao terceiro ano do EF.

Parece estar predefinido o que vai ter que ser feito em cada ano. Os professores serão orientados a fazer esse trabalho cívico no Brasil, que é exatamente ensinar os alunos o que é habilidade e o que é competência. Ou seja, cada habilidade e cada competência que estiver assinalada, em cada um dos anos, será trabalhada de forma com que o aluno não necessite muito

esforço para pensar, criticar, duvidar etc., basta que ele cumpra, com regularidade, exatamente as informações/conteúdos – pode-se dizer que é um conteúdo, de certa forma, instrumentalizado – sugeridos pela BNCC. Nesse sentido, para que não haja dúvida, é feita menções em direção a uma (falsa) ideia de democratização dos conteúdos no Brasil, em nome dos direitos de aprendizagem de todos.

O debate público se centrou nos conteúdos a serem desenvolvidos nos currículos. Houve mobilização forte de associações científicas, educadores, mas o processo participativo só é efetivo quando o poder público dá um retorno de por que determinadas questões foram aceitas e outras não¹¹.

A quem (e a que) serve a BNCC? A título de exemplo, a propaganda governamental da BNCC¹² mostra crianças acordando em diferentes partes do país, tomando café e sendo acompanhadas até a escola (sem nenhuma dificuldade), onde na sala de aula aparecem tendo o mesmo conteúdo de ensino. Ou seja, a propaganda demonstra que todos terão os mesmos direitos, por conta de uma Base, que de forma mágica, resolve o problema social das desigualdades no país.

A título de desfecho de uma caracterização geral da BNCC enquanto novo¹³ documento norteador do ensino no Brasil, na subseção a seguir será exposto a estrutura da Base.

Estrutura

Em cada área, são estabelecidas competências específicas de área, objetivando desenvolvê-las ao longo dos nove anos, no EF-AF, e dos três anos, no EM. Na área de Linguagens, são definidas competências específicas do componente, nesse caso, de LP, ao longo da etapa da escolarização (BRASIL, 2017/18).

Assim,

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas** (BRASIL, 2017/18, p. 28, grifos do documento).

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do EF adequado as especificidades dos componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades.

Os critérios de organização das habilidades do documento representam apenas ideias, entre outras, pois os agrupamentos propostos não devem ser obrigatórios aos currículos dos entes federados. Apenas serve como um guia, claro e preciso do que se espera do aprendizado na EB.

Ainda,

Os campos de atuação social propostos para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa correspondem aos mesmos considerados pela área. Além disso, estão em relação com os campos propostos nesse componente nas duas fases do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017/18, p. 493).

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e

11 <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/07/Análise-cr%C3%ADtica-1-1.pdf>

12 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>

13 Novo no sentido de ser recém lançado, pois ele apenas (re)estrutura as noções de outros tantos documentos mencionados neste trabalho, bem como dá um tom maior na fragmentação do conhecimento de LP, tema deste trabalho.

escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como modo de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (BRASIL, 2017/18).

Para cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados a partir das práticas de linguagem e distribuídos pelos nove anos do EF-AF e em três, no caso do EM, dadas as especificidades de cada segmento.

As habilidades são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade. Acrescente-se que, embora as habilidades estejam agrupadas nas diferentes práticas, essas fronteiras são tênues, pois, no ensino, e também na vida social, estão intimamente interligadas (BRASIL, 2017/18, p. 84).

Aqui, as categorias educacionais tradicionais, como professores, ensino, aprendizagem, alunos, disciplina etc., estão dando lugar à novas categorias, como os campos de atuações, habilidades (resultados), práticas de linguagem, objetos de conhecimento etc.

A Área de Linguagens e Suas Tecnologias

Segundo a BNCC (2017/18), “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (p. 61). Nessa direção, é através dessas práticas sociais que as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, se constituindo-se como sujeitos sociais.

Nesse sentido, a área de Linguagens, contém os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. No EM, os currículos são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018, o dito “Novo Ensino Médio”.¹⁴ Conforme o artigo 1 e 2, a BNCC não prediz conteúdos, como no caso do EF-AF:

§ 1o Atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as instituições e redes de ensino podem adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem pertinentes ao seu contexto, no exercício de sua autonomia, na construção de suas propostas curriculares e de suas identidades.

Assim, o Novo Ensino Médio representa uma reforma na estrutura do atual sistema de ensino do país¹⁵. De acordo com o MEC, o objetivo é aproximar os alunos das transformações do mercado de trabalho, possibilitando uma formação mais atualizada. A principal proposta da reforma do ensino médio é estabelecer uma estrutura curricular comum a todas as escolas, que será definida através da Base, e outra mais flexível, organizada pelo estudante. Ainda, segundo, o MEC, isso possibilitará maior autonomia para os alunos definirem os rumos da sua educação, de acordo com os seus interesses e afinidades pessoais.

§ 2o O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos,

14 Segundo o parecer 3, de 8 de novembro de 2018, o documento atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei no 13.415/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311_pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>.

15 O Novo Ensino Médio não será aqui abordado com profundidade, uma vez que a proposta deste trabalho é voltado apenas à BNCC.

contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (BRASIL, 2017/18, p. 7).

As linguagens, antes articuladas, passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do conjunto onde elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas e que todos participam desse processo de constante transformação.

No EF-AF, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse segmento, “a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social” (BRASIL, 2017/18, p. 61).

O EM, será composto por Itinerários Formativos¹⁶, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares,

[...] conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (BRASIL, 2017/18, p. 468).

É importante considerar também o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, “constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões” (BRASIL, 2017/18, p. 62).

Dessa forma, a área de Linguagens, no EF-AF, está centrada “no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais)”, buscando estabelecer um repertório “diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais” (BRASIL, 2017/18, p. 471).

Já no EM, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, “do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias” (BRASIL, 2017/18, p. 471).

Conclusões

Qual o motivo de querer estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular? Um meio possível de favorecer o sujeito aprendente pode ser um movimento contrário, ou seja, em vez de generalizar mais a educação, poderia se especificar mais, a ponto de que cada aluno seja atingido na sua individualidade – lembrando que, embora haja alteração de governo, seja ele federal, estadual e municipal, em teoria, a Base continua sendo a mesma, estando, assim, de certa forma, alheia à essas mudanças. Uma vez que, quanto mais personalizada é a educação, tanto mais é eficaz (BRUNER, 1976). Qual é o verdadeiro objetivo da BNCC então? Não foi criada para ensinar, pois não é necessária para fins pedagógicos estabelecer uma Base Comum. Ela parece ter sido estabelecida

¹⁶ A BNCC fará parte de 60% das matérias estudadas em sala de aula. O restante ficará reservado para cada uma das áreas específicas, também chamadas de Itinerários Formativos. Os estudantes terão que escolher um Itinerário Formativo, sem exceder 1.800 horas, já no início do EM. As opções são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas/Sociais e Formação Técnica/Profissional, mas as disciplinas de Matemática e de Português são obrigatórias para os três anos, preservando o direito à Língua Materna (no caso de Indígenas).

por ser um ótimo meio para que se consiga difundir uma ideologia por toda a sociedade.

O caminho mais adequado, menos problemático para um ideólogo, é estabelecer-se por meio do sistema educacional – que no Brasil, por exemplo, deveria ter sistemas plurais de educação, não por ser uma União de Entes Federativos, mas pelo fato de esses Entes Federativos terem sistemas ainda mais locais de ensino, que deveriam estar ainda mais ordenados para atender os alunos de determinadas áreas específicas. Agora, para impor uma ideologia sem entraves e fazer ela prosperar, o melhor caminho para isso é centralizar a educação.

Lembrando que de acordo com a troca de Ministros da Educação, conforme mencionado em nota de rodapé, anteriores ao Golpe de Estado à presidenta Dilma Rousseff, já não era o mesmo do (des)governo do ex-(des)presidente Michel Temer. Dito isso, o(s) Ministro(s) da Educação pode(m) ser questionado(s): ele(s) realmente é (são) consciente(s) de tudo isso que está na Base?

Entendendo que o MEC é aparelhado, de todos os Ministérios da República ele é o mais aparelhado. Não apenas o MEC, mas o Fórum Nacional de Educação; o Conselho Nacional de Educação; e outros órgãos de educação, são completamente aparelhados no país. Somando-se a isso, tem-se todo um trabalho em nível internacional, de Fundações, de pessoas cuja intencionalidade não é/foi bem conhecida pelo(s) Ministro(s) e pelas pessoas que compõem todo o MEC no país.

Nesse sentido, voltando à introdução do documento:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017/18, p. 21).

Sobre a questão dessa primeira responsabilidade da União, de o currículo se alinhar e almejar partir da formação de professores, ou seja, *a priori*, não será definido o que deve ser ensinado, mas “nós” iremos formar “vocês” para ensinarem aquilo que “nós” definirmos. É o que acontece ao se levar a Base adiante nos currículos dos Estados e dos Municípios, os Entes Federados terão que operar a BNCC por meio dos seus próprios currículos, de modo que tudo o que está na Base seja efetivado.

O ponto das competências corrobora com a questão mencionada, pois:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017/18, p. 08).

Está sendo dito que há um outro tipo de conhecimento, que não o teórico, mas sim o prático, aquele que se dá para a prática na sociedade.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar

conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017/18, p. 14).

São competências que se contrapõem com a concepção de conhecimento desinteressado e erudito com o fim em si mesmo, conforme foi apontado na terceira versão da BNCC (2017) – cuja circulação foi interrompida, não consta mais no site do Governo, mas salvo em documento – ou seja, não se quer educar para que se adquira conhecimento, para que se tenha validade em si mesmo. O sujeito terá que deixar de lado todo o conhecimento que tem validade em si mesmo, para se dedicar apenas aos conhecimentos que servem *utilitariamente* para alguma finalidade na sociedade.

O conhecimento é assumido não mais como um bem público, comum, mas, sobretudo, como um bem comercializável, dado a estruturação e os códigos presentes na Base. Parece que, a economia é que determinará o conteúdo da aprendizagem, como já ocorre no caso semelhante em relação ao ENEM em que os conteúdos das escolas (privadas, na sua grande maioria) são baseados no ENEM, servindo o exame, muitas vezes, como um currículo, para o acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, a melhores condições de trabalho.

A visão é centrada na importância dos exames nacionais, das disciplinas consideradas “essenciais”, das “competências-chave”, das “qualificações básicas” ou dos “saberes fundamentais”, “segundo uma visão amputada e fragmentada do currículo escolar. Como aponta Lima (2012, p. 22), [...] uma nova hierarquização dos saberes escolares está em curso, em função da competitividade econômica e da empregabilidade”.

Qual a pertinência? Antigamente a Educação Tradicional e a Educação Clássica eram modelos educacionais baseados na assimilação de conteúdo (MCLUHAN, 2012). Ou seja, na medida em que se adquire conteúdo, vai se verificar se aquele conteúdo corresponde à realidade. Na Educação Tradicional, não se estuda conteúdos, se estuda a realidade, comparada com os conteúdos que o sujeito vai abstraído, que são ferramentas para conhecer e para explorar a realidade. Assim, uma vez que se confere o conteúdo com a realidade e há uma adequação daquilo que foi abstraído com a coisa em si, com a realidade, nesse momento, *brilha a luz da verdade*. Faz-se a experiência da verdade, que não foi posta por ninguém, mas, sim, foi verificada pelo próprio exercício do intelecto de que a verdade (momentânea, certamente) realmente é aquela.

Isso permaneceu na Educação Clássica, mas o primeiro passo da Educação Clássica é a gramática. O elemento do *trivium* (MCLUHAN, 2012), depois vem a lógica, quase o mesmo processo. Lê-se para adquirir conhecimento e, uma vez que o adquirir, medita-se sobre o conhecimento adquirido e percebe se a realidade está refletida nela, como um espelho. Uma vez ocorrendo a adequação de uma com a outra, percebe-se que a verdade possui uma arquitetura lógica.

Tudo isso, para entrar no ponto central: o surgimento da Revolução Industrial. Com a Revolução Industrial, surge a necessidade de não mais educar as pessoas para a realidade (YALE, 2016), mas, se o objetivo não é mais esse, é, outrossim, para fortalecer o sistema econômico, criar uma grande empresa, na qual todos serão operários. Com esse pensamento, pode deixar o conteúdo de lado e criar uma educação por competências em que não tem mais sentido o conhecimento desinteressado e erudito, com fim em si mesmo, tendo, assim, apenas o conhecimento *utilitarista*, ou seja, voltado para o mundo do trabalho.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas** (BRASIL, 2017/18, p. 28, grifos do documento).

Aqui, pode ser visto um modelo pedagógico organizado por Bloom (1956) e os discípulos da sua taxonomia dos modelos educacionais. Bloom (1956) troca a educação de eixo, ou seja, não é mais teórica, não vai mais se educar para conhecimento, para o conteúdo, se educa apenas

para competências e habilidades, para que as pessoas aprendam a se desenvolver na prática, *operativamente*. Isso se resgata nesse trecho, mas permeia todo o documento, como uma nota de fundo. Se abandona um paradigma, o da verdade, e se abraça um outro, que é a ação, a formação do indivíduo apenas para a *práxis*, apenas para o trabalho.

Como bem aponta Lima (2012), sempre que o padrão econômico é tido como uma referência hegemônica dominante no Estado e serve de referência para a educação e promoção das aprendizagens, “é como se a economia esgotasse a pluralidade das motivações humanas e a re-humanização da educação resulta mais difícil (p. 25)”.

Num passado não muito distante, a educação do povo não tinha muita serventia e ele ainda se arriscava em ser “contaminado” pela cultura letrada, “com prejuízo para a sua celebrada rusticidade e autenticidade (LIMA, 2012, p. 27)”. No presente, pelo contrário, parece que a educação tudo pode e tudo deve realizar, “sobretudo, quando funcionalmente adaptada as imperativos da economia, reconvertida em aprendizagem (LIMA, 2012, p. 27)”.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática: por ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, M. **Questões de Estilística no Ensino da Língua**. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BLOOM, B. SE; et al. **Taxonomy of Educational Objectives**. New York: David McKay, 1956.
- BRASIL. **Constituição Brasileira**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: quinto e sexto ciclos do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.
- BRASIL. **Complemento aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – LEI Nº 13.005/2014**. Brasília: Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017/18.

BRASIL. **RESOLUÇÃO No 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>.

BRUNER, J. **Uma Nova Teoria da Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Ed. Bloch, 1976.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: **O Texto na Sala de Aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2002.

MCLUHAN, M. **O Trivium Clássico: O Lugar de Thomas Nashe no Ensino de Seu Tempo**. São Paulo: É Realizações, 2012.

SOARES, M. Português na Escola: história de uma disciplina curricular. Materiais Escolares: história e sentidos. **Revista de Educação**. Brasília, vol. 25, nº 101, out/dez., 1996.

SOUZA, P. **A Revolução Gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 [1979].

YALE, U. **A Educação Superior e o Resgate Intelectual**. O Relatório de Yale de 1828. Campinas: Vide Editorial, 2016.

Recebido em 19 de fevereiro de 2020.

Aceito em 19 de março de 2020.