

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Material de Referência Pedagógica

EDUCAÇÃO INFANTIL E
ENSINO FUNDAMENTAL



Apresentação

› **A proposta de criação de uma base comum curricular** não é recente. Desde a promulgação da Constituição Federal, em 1988, já se indicava, no artigo 210, a necessidade de se estabelecer “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira que assegurasse a formação básica comum” (BRASIL, 1988). Tal aspecto foi ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e nos documentos oficiais subsequentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Como estratégia articulada ao cumprimento de algumas das metas do Plano Nacional da Educação (PNE), instituído em 2014, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser construída em 2015, com a finalidade de estabelecer os conteúdos fundamentais a serem aprendidos por crianças e jovens durante a Educação Básica. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade.

Agora, com o documento homologado em 20 dezembro de 2017, temos o prazo de dois anos para que a BNCC possa ser efetivamente implantada em todo o território nacional. Trata-se de um documento contemporâneo que prevê o conjunto de aprendizagens essenciais a que todas as crianças, jovens, adultos e estudantes têm direito. A partir de agora, redes de ensino e escolas públicas e particulares do Brasil passam a ter uma referência nacional e obrigatória para a elaboração e adequação de seus currículos e propostas pedagógicas.

Nesse contexto, este caderno convida você a refletir sobre os principais aspectos fundantes da BNCC, com enfoque no trabalho a ser desenvolvido em sala de aula no processo de transição até a efetiva implantação do documento nos sistemas de ensino e escolas do país. ■

REPORTAGEM

BNCC: UMA QUESTÃO DE DIREITO À APRENDIZAGEM

» **O dia 20 de dezembro de 2017 entrou definitivamente** para a história da educação brasileira como um de seus marcos fundamentais. Pela primeira vez, o país chegou a um acordo amplo sobre o que todas as suas crianças de 0 a 14 anos devem conhecer, ao final de cada ano da escolaridade. Nesse dia, foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, documento legal produzido para impactar radicalmente a realidade da sala de aula e o cotidiano de 36 milhões de crianças e jovens e 2 milhões de professores.

Em um país onde existem leis que pegam ou que não pegam, o primeiro passo para compreender a importância da BNCC e seu impacto na escola consiste em saber o que este documento não é.

Em primeiro lugar, a BNCC não é uma medida de uma pessoa, um ministério ou de um governo. Ela está prevista na Constituição Brasileira de 1988 e em outras leis que regem a educação nacional, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996 (veja box). Mais recentemente, foi uma decisão assumida pelo país quando aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, cuja discussão envolveu cerca de 3 milhões de pessoas em diferentes fóruns.

No PNE, a demanda por uma base nacional curricular está expressa na Meta 2 e na Meta 7. A estratégia 7.1 da Meta 7 do PNE, que trata da aprendizagem na idade certa, determinou que o Brasil deveria estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, para cada ano do Ensino Fundamental e Médio.

Assim como não chegou como uma surpresa, a BNCC tampouco é uma medida de aplicação imediata. A lei que a instituiu definiu o prazo de dois anos para que o complexo sistema educacional brasileiro se adapte. Não é muito. Há bastante trabalho a fazer antes de se mudar o currículo - desde arranjos legais municipais e estaduais, até toda a orientação necessária aos professores, passando pela produção de materiais didáticos compatíveis com este novo momento da Educação brasileira.

Não é preciso lembrar que um texto de 472 páginas precisa ser assimilado por sistemas burocráticos, escolas, profissionais da Educação e sociedade. Deve ser acompanhado de um esforço intenso de formação de professores e de produção de novos materiais de apoio ao ensino.

Por fim, a principal preocupação manifestada por educadores e outros especialistas é justamente livrar a BNCC de um pêndulo que marcou os debates em todas as suas etapas: a oscilação entre uma lei rígida e prescritiva, limitando a ação do professor, ou demasiadamente aberta e apenas indicativa, deixando tudo como está. Se for seguida à risca e engessar o trabalho escolar, a BNCC fracassou. Se, ao contrário, for o ponto de partida para um projeto pedagógico mais rico e diversificado, consciente das especificidades locais, o país terá dado mais um passo para garantir a todas as suas crianças o direito à aprendizagem de um conjunto de conhecimentos e competências básicas para o exercício da cidadania.

A NECESSIDADE DE UMA BASE NACIONAL CURRICULAR

Ao adotar a BNCC, o Brasil se alinhou a um movimento internacional que busca aprimorar a qualidade do ensino. Países como Austrália, Canadá, Inglaterra e Chile, entre muitos outros, já passaram por esse processo, que é sempre complexo, polêmico e exige debates abertos para a sociedade.

O currículo sempre representou um dos campos mais polêmicos das discussões pedagógicas e das políticas educacionais. Afinal, ao definir um conjunto de saberes obrigatórios para um grupo, uma comunidade ou para toda a sociedade, o currículo expressa uma determinada visão de mundo, com todas as consequências que derivam desse princípio. São áreas de disputa conceituais, ideológicas e políticas. Daí a necessidade de que movimentos como as bases curriculares necessariamente sejam legitimados por pactos e discussões nacionais, exaustivos e democráticos.

O Brasil nunca teve um currículo nacional com tais características e a ausência de referenciais mais claros contribuiu para deixar as escolas mais dependentes de influências externas, como os materiais didáticos, o programa dos editais dos exames vestibulares e as avaliações oficiais ou privadas. Ainda que impactem mais diretamente no Ensino Médio, esses fatores acabam por influenciar toda a organização curricular da Educação Básica. Haja visto o ENEM, que nasceu com a inspiração de forçar mudanças no currículo das escolas brasileiras, introduzindo os conceitos de habilidades e competências, até então pouco discutidos na maior parte das escolas.

Para muitos especialistas, a falta de um currículo comum contribuiu para aprofundar as imensas desigualdades que marcam a educação brasileira. Basta dizer que, ao chegar ao último ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 86% dos alunos de nível socioeconômico mais alto são proficientes em Língua Portuguesa, contra apenas 12,7% do nível socioeconômico mais baixo, segundo tabulação feita pelo Movimento Todos pela Educação. No caso da Matemática, 80% dos alunos de nível socioeconômico mais alto têm aprendizagem considerada adequada, contra 7,8% dos alunos mais pobres.

As desigualdades se estendem para comparações segmentadas por raça ou distribuição regional. Por isso, a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular apresenta-se justamente como um instrumento para a construção da equidade das oportunidades educacionais, por meio da garantia do direito à aprendizagem.

É o que está expresso na Resolução do Conselho Nacional que institui a lei, definindo a BNCC como “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica”. Mas o que são essas aprendizagens? O mesmo documento explica, no artigo 2º das disposições gerais: “As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências”.

Para chegar a essas aprendizagens consideradas essenciais, o processo de construção produziu três versões do documento, além do texto modificado pelo Conselho Nacional da Educação. Debaixo de intensas polêmicas e longe de alcançar unanimidade, as versões passaram por diversas revisões que diminuíram a temperatura dos debates e produziram uma versão final mais equilibrada, ainda que não isenta de críticas, em um campo em que a unanimidade é virtualmente impossível.

“Para muitos especialistas, a falta de um currículo comum contribuiu para aprofundar as imensas desigualdades que marcam a educação brasileira.”

Processo democrático

O processo teve início em 2014, quando o Ministério da Educação convidou 116 especialistas de universidades e associações de educadores para montar a primeira versão, submetida a consulta pública em 2015. O portal da Base recebeu mais de 12 milhões de contribuições que foram levadas em conta para a revisão do documento.

Após um debate baseado em seminários organizados pelo Consed (Conselho dos Secretários Estaduais de Educação) e pela Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), o MEC recebeu em setembro de 2017 o relatório com as recomendações apresentadas nos seminários.

Por fim, o documento chegou ao Conselho Nacional de Educação, onde novas modificações, mais pontuais, foram feitas. O novo documento trouxe uma indicação mais clara das aprendizagens esperadas para cada idade, em correlação com o desenvolvimento infantil. O texto anterior foi criticado por ter uma visão instrumental da educação infantil. Ao final, o CNE considerou que houve uma melhora, ao se colocar, mais claramente, a criança no centro do processo.

Entre os pontos mais polêmicos - e que representam as disputas em torno da Base - estava a alfabetização, tanto por conta de suas referências teóricas como pelo estabelecimento da idade mínima para a alfabetização. No campo do método, prevaleceram as orientações construtivistas sobre o método fônico.

Além disso, o PNE estabeleceu o final do 3º ano do Ensino Fundamental como tempo limite para a alfabetização, sob as críticas dos que veem a alfabetização como um processo de tempo indeterminado e individual. Já a BNCC elevou a exigência, trazendo o limite para o final do 2º ano, sob o argumento de que isso ocorre ainda antes nas escolas que atendem as crianças mais ricas.

Considerado o campo mais complexo da BNCC, o capítulo de Língua Portuguesa é dividido em eixos, como oralidade e leitura. A versão final ainda incorporou o eixo semiótica, e reorganizou a disciplina com a introdução de “campos de atuação” (como vida cotidiana, política e cidadania, arte e literatura), orientando a escolha dos textos a serem trabalhados.

Mas as polêmicas estiveram presentes em vários outros capítulos, como o que trata do Ensino Religioso e da questão de gêneros (veja matéria na página 16), o que tornou a aprovação final da BNCC um capítulo à parte na cobertura da imprensa - e ampliou a consciência do país sobre esse documento. Esse também pode ser considerado um saldo positivo.

“Houve uma melhora significativa, de colocar a criança no centro no processo.”

Ivan Cláudio Siqueira
Pesquisador e
membro do CNE

ESPERANDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Confira diversos momentos em que a criação da Base Nacional foi citada na legislação brasileira:

Constituição Federal de 1988: o Artigo 210 diz 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”.

LDB: o artigo 26, cuja redação atual foi dada pela Lei 12.796, de 2013: “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.”

Plano Nacional da Educação (2014-2024): Meta 2, estratégia 2.1, diz que “o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental”. Na sequência, na estratégia 2.2, determina como missão “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”.

Plano Nacional da Educação (2014-2024): Meta 7, estratégia 7.1, determina “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”.

Quanto mais a educação se torna um assunto de todos, mais se torna prioridade efetiva na agenda nacional.

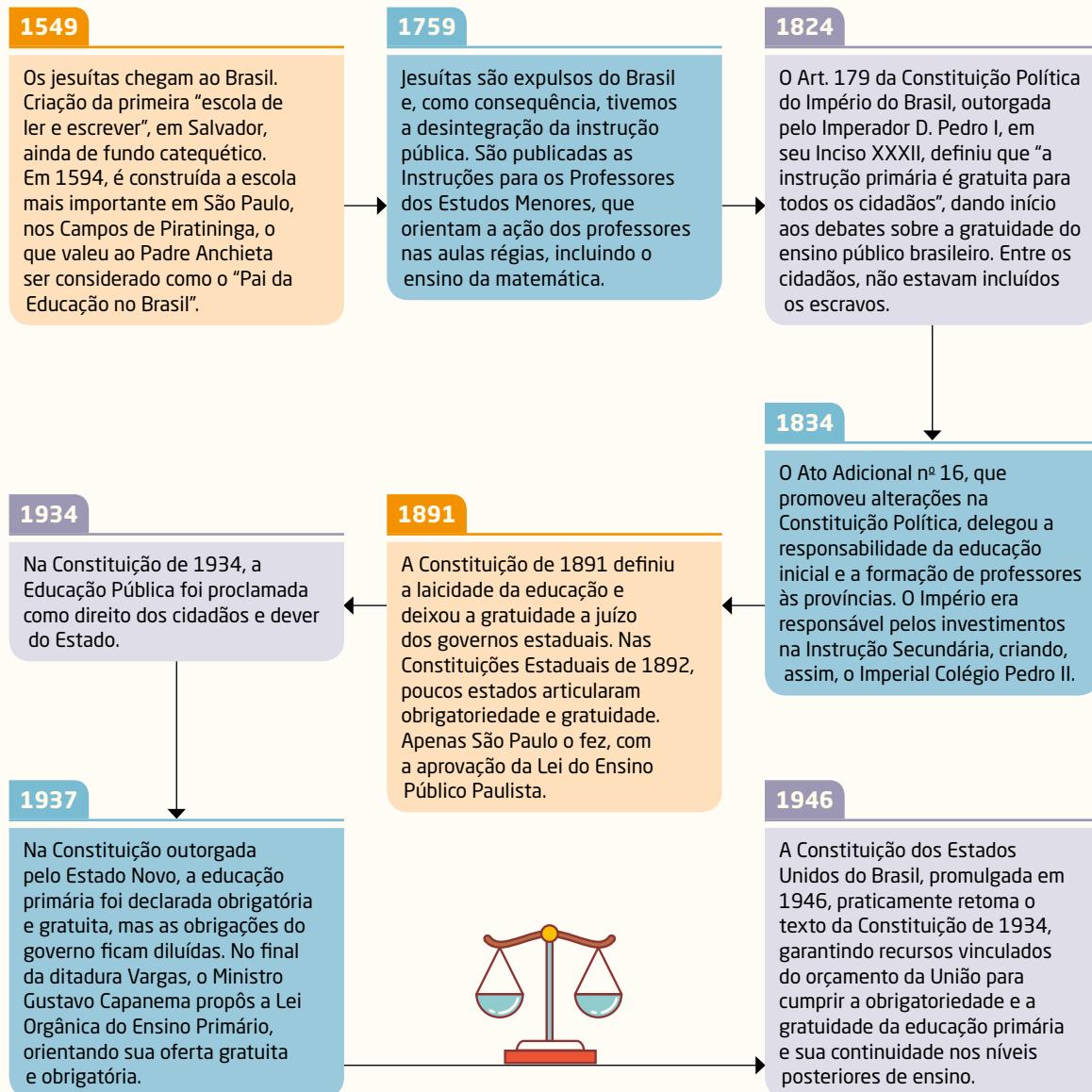
Agora, enquanto se discute a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, que promete novos debates, inicia-se também a fase mais importante da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: a sua implantação.

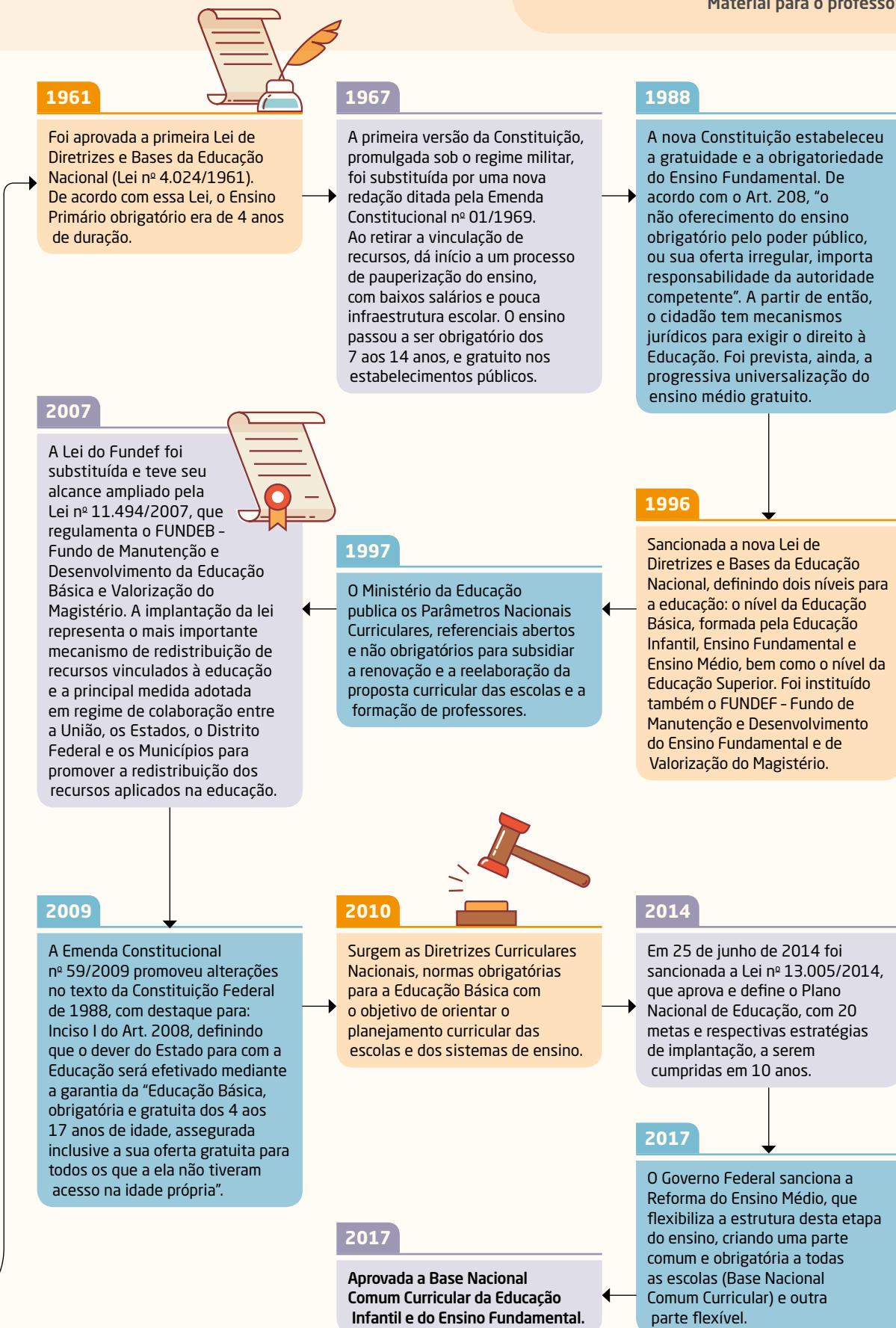
Afinal, a Base Nacional Comum Curricular é um ponto de partida, não de chegada. Agora, precisa ser apropriada por toda a sociedade, inclusive pelas famílias. A transformação da educação não é apenas tarefa da escola ou dos professores, mas de todos os brasileiros. ■

MARCOS DA BUSCA DA EQUIDADE EDUCATIVA



A promulgação da BNCC é um novo marco da história da educação no Brasil. A linha do tempo, produzida com a consultoria do professor Francisco Cordão, especialista em história da Educação, reúne momentos na trajetória da educação brasileira e registra alguns dos principais marcos legais que orientam a democratização da Educação.





A ESCOLA DO SÉCULO XXI

A Base Nacional Comum Curricular chega às escolas brasileiras em um tempo no qual as transformações abalam não apenas as práticas de sala de aula, mas a própria estrutura da instituição escolar. É essencial compreender este processo amplo e poderoso de mudanças, para qual os professores precisam estar preparados.

O pesquisador português António Nóvoa fala sobre a sua imagem da escola do século XXI, e para isso parte da anatomia da escola criada há 150 anos e que até hoje resiste. Reitor honorário da Universidade de Lisboa, autor de inúmeros livros que são referência para a formação de professores, ex-candidato a presidente de Portugal, Nóvoa propõe que as escolas não deixem de olhar para o ambiente educativo, que é um fator limitante para o desenvolvimento da boa educação.

Por todo o mundo, fala-se das transformações da educação. Em primeiro lugar, o que define a escola como conhecemos? Como foi criada?

António Nóvoa – Trata-se de uma invenção histórica que pode ser localizada na primeira metade do século XIX. Este é o momento em que surgimento de uma nova cidadania, a dos Estados-nação, que leva à imposição da escolaridade obrigatória, inclusive para a unificação territorial, cultural e linguística. Existe também as demandas próprias da evolução do capitalismo e da sociedade industrial. Nesse momento, a escola estrutura-se com características que permanecem até hoje. A educação passa a acontecer em prédios concebidos para esse fim, em células que são a sala de aula, um professor expositor que fala para alunos sentados uns em frente aos outros, em uma atitude passiva. Este é o método do ensino simultâneo, em que ensinamos a muitos como se fossem um só, em que os alunos são agrupados por idade, e aprendem a mesma lição. Essa escola nasce no seio das escolas de formação de professores, não por acaso chamadas escolas normais. Buscava-se promover uma normalização para um quadro que

era então caótico, com crianças pequenas e jovens misturados no mesmo ambiente, como é possível saber por imagens da época. A escola estruturou-se nesta normalização -que obviamente foi necessária também para a fabricação desse cidadão nacional e do trabalhador que a revolução industrial necessitava.

Se a escola nasce das demandas do seu próprio tempo e se as demandas do mundo de hoje são diferentes, é de se esperar que a escola também atue de forma diferente. Quais são os elementos da escola mais pressionados a mudar?

António Nóvoa – Hoje evidentemente nossa sociedade espera outras coisas da escola. Vivemos uma revolução digital que não se refere a novos equipamentos e tecnologias, mas especialmente a uma nova forma de aprender. Hoje, a comunicação é o centro, portanto, é necessariamente cooperativa. A aprendizagem está diretamente ligada à criação e à curiosidade. Nossos tempos são diferentes. Nós vamos caminhar para a personalização. Teremos um polo que nos vai chamar muito para as dinâmicas de individualização, de currículos diferenciados e vamos ter outro polo que vai estar em ligação com



Fonte: Divulgação

este, que é o do trabalho em comum. Neste sentido é preciso perceber a importância das comunidades, na formação e na educação das crianças e dos jovens. Mas nós não educamos apenas para uma comunidade, educamos para as comunidades todas. Educar é abrir caminhos, educar é abrir fronteiras, educar é levar a criança a conhecer tudo. Eu sou de uma determinada religião, mas não vou educar a minha criança apenas na minha religião. Atenção: como pai tenho o direito e talvez até a obrigação de educar meu filho de acordo com as minhas convicções religiosas, mas a escola tem a obrigação de apresentar todas as crenças, todas as culturas. Aqui está um exemplo da diferença da educação familiar e da educação escolar. A educação familiar pode se fazer no interior de uma comunidade mais restrita, dos meus valores, das minhas crenças, das coisas que eu gosto, daquilo que constrói a minha identidade. A educação escolar é a educação que apresenta o mundo todo às crianças.

Quais são os desafios que o senhor enxerga para a escola do século XXI, pensando na necessidade de formar novos profissionais para as exigências do mercado, sem perder de vista o sentido mais aberto e humanista da educação, de transformação do mundo?

António Nóvoa – O século XXI começou com grandes dificuldades na área da educação. Tais dificuldades deram origem àquilo que nós designamos pela sigla Germ (do inglês Global Education Reform Movement). O movimento global de reformas educativas. Esse foi um movimento muito voltado para os resultados escolares e que tem o Pisa como maior representante. Mas na verdade ele resulta de muitas políticas nacionais, da avaliação dos resultados escolares, da avaliação da proficiência na linguagem matemática, na língua materna. Portanto, em um sentido mais afunilado do que é o conceito de educação, no sentido de obter alguns produtos nomeadamente medidos através dos resultados escolares. Isso muitas vezes desdobrou-se na ideia de uma educação profissional, focada em determinadas profissões, na ideia de um ensino médio em que se define previamente que uns meninos vão para uma área e outros vão para outra, no famoso sistema dual alemão em que isso está muito presente. Eu julgo que hoje, entrados quase 20 anos deste século XXI, percebemos que isso pode nos levar a um beco sem saída. Precisamos manter essas duas dimensões da educação. Precisamos certamente ter uma educação que seja importante do ponto de vista da aquisição do conhecimento, da aquisição das aprendizagens, da aquisição das linguagens. O que se passa no Brasil hoje do ponto de vista de resultados como o Pisa

é inaceitável, por muitas críticas que nós fazemos a exames como esse. É inaceitável em um país do século XXI ter níveis tão baixos de alfabetização e de proficiência científica e matemática. Portanto, é preciso trabalhar a sério nisso. Tem de haver um grito de indignação de uma geração de brasileiros, de uma geração de pessoas que no Brasil dizem: isso não pode continuar a acontecer.

Qual dimensão educacional deve ser preservada neste contexto, que não esteja apenas focada nesses resultados?

António Nóvoa – Trabalhar a sério sobre o conhecimento não é contraditório ao trabalho com uma outra dimensão mais aberta, de uma educação para aquilo que não conhecemos, uma educação para os empregos que ainda não existem, de uma educação para o trabalho que ainda não sabemos como. Sabemos que dentro de 20 ou 30 anos metade de nossos trabalhos serão feitos por robôs, mas não sabemos ainda como vai ser. Portanto, precisamos ter uma abertura de espírito, uma base de uma educação humanística, mas eu diria sempre, para não haver equívocos sobre essa matéria, humanística e científica. Para mim, o humanismo vai junto com o científico, no sentido de que não há humanidade sem ciência, não há ciência sem humanidade. Por isso, essas culturas de base são absolutamente centrais, e eu recuso a ideia de podermos ter pessoas muito bem formadas nas humanidades e que não sabem nada de ciências – e não querem saber –, ou cientistas na física e na matemática, que não querem saber nada da filosofia, da literatura ou da história. Nós precisamos ter uma educação aberta desse ponto de vista, que nos prepare para aquilo que não conhecemos.

“Nossos esforços devem dirigir-se para a criação de um novo ambiente escolar, um ambiente de aprendizagem vivo e estimulante, de trabalho em comum sobre o conhecimento, um ambiente de curiosidade científica e de participação.”

António Nóvoa



Como as escolas podem preparar gerações para um mundo tão incerto? Já vivemos desafios semelhantes?

António Nóvoa – Pasteur, do século XIX, disse que grande parte das descobertas científicas foram feitas por acaso. Os cientistas que estavam à volta dele indignaram-se. Como assim por acaso? Foram feitas por nosso trabalho em laboratórios. Então, Pasteur insistiu: "Sim, foram feitas por acaso. Mas o acaso favorece sempre a mente preparada". É isso o que temos de fazer. Temos de preparar as mentes, temos de nos preparar para aquilo que ainda não sabemos. Se a célebre maçã de Newton tivesse caído sobre a minha cabeça, provavelmente não teria resultado daí, nenhuma grande descoberta científica. Por acaso, ela caiu na cabeça do Newton. Mas o Newton tinha mente preparada para ver nesta queda da maçã todo um conjunto de interpretações dos fenômenos gravíticos, dos fenômenos físicos de onde decorreu toda a evolução do conhecimento sobre o espaço. Sempre que tentamos preparar alguém para alguma coisa que já existe, para um emprego que já existe, para coisas muito imediatas, nós perdemos o que é o sentido maior da educação, que é preparar para 50 anos, para 60 anos. Em 2050, as crianças que estamos a educar hoje no jardim de infância, vão ter menos de 40 anos, vão estar em pleno potencial do jovem adulto. Nenhum de nós sabe o que vai ser a sociedade de 2050, nenhum de nós sabe o que vai ser o trabalho. Temos por isso que preparar bem as crianças nesse espectro largo de conhecimentos humanísticos e científicos.

Em um contexto educacional tão pressionado pela inovação, como as escolas devem se preparar para as mudanças?

António Nóvoa – A escola não pode esperar que a mudança venha de fora. Que ela contrate a mudança, o equipamento, o consultor. Inovação não se compra, inovação não está feita, inovação é um processo. A inovação não é uma coisa acabada, que se possa servir em pílulas. É um processo de construção de pessoas, que pode ser inspirada por outras pessoas, ideias, experiências. Por isso, precisamos desesperadamente de uma literatura pedagógica sobre as realidades escolares, sobre as coisas que acontecem nas escolas. Temos milhares ou milhões de teses, livros didáticos, pedagógicos, sobre filosofia da educação, sobre psicologia da educação, e não temos quase nada sobre as experiências pedagógicas concretas, sobre a realidade concreta. Não temos professores escrevendo, e isso é essencial para inspirar novas realidades. Resumindo, a inovação é sempre inspirada por outras realidades, mas é construída no interior de um trabalho feito por nós, entre nós, com os nossos recursos. Assim, vamos construindo uma escola que não tem como única missão transmitir o conhecimento, porque senão ela seria apenas uma enorme biblioteca, uma enorme encyclopédia que os professores dividem em fatias. A minha imagem da escola é a imagem de um laboratório, isto é, um lugar onde se produz conhecimento, onde se trabalha. Produzir conhecimento é aceitar e assumir que a escola tem um potencial de formação

não apenas para os alunos, mas também para os professores e diretores.

Toda escola deve atuar como um centro de formação para seus próprios professores?

António Nóvoa – Sim! A escola é ela própria um lugar de formação para seus profissionais, e ao dizer isso estou falando de três coisas diferentes. A escola tem um papel de transmissão do conhecimento, com certeza, mas ela tem também um papel de laboratório e de produtora do conhecimento, nomeadamente do conhecimento sobre a inovação, sobre as realidades pedagógicas. A partir deste conhecimento é que se pode encontrar modalidades de formação de seus próprios profissionais. A minha escola do século XXI tem essas 3 dimensões. Alguns colegas meus chamam a isso de escolas aprendentes. Eu devo dizer que não gosto particularmente do termo, mas percebo o que querem dizer. Que elas próprias aprendam no seu processo de trabalho, refletem no seu processo de trabalho e vão elaborando novas práticas, novos processos de inovação, novas dinâmicas. Se não tivermos isso, se deixarmos essas duas missões às universidades e outras instituições, se limitarmos à escola a missão de ensino enquanto transmissora da encyclopédia da humanidade, perderemos as escolas enquanto lugares de inovação.

Em um contexto de transformações velozes, documentos que predefinem conteúdos não correm o risco de se tornarem superados?

António Nóvoa – Até onde eu conheço a BNCC brasileira, vejo um esforço de sistematização interessante, mas é um documento que pode sim ficar datado. Hoje, o trabalho educativo centra-se mais nas linguagens do que nos conteúdos. O importante é que os alunos adquiram as bases da ciência, da língua, das artes etc., as linguagens que lhes permitam aprender a estudar, a pensar e a trabalhar. Aqui entra o conceito mais importante de “comum”, não o comum como identidade, “o que nos faz iguais”, mas o comum como relação, “o que nos permite viver uns com os outros”. A frase de John Dewey, na sua obra maior, *Democracia e Educação*, merece ser lida e relida: “Há mais do que um nexo verbal entre os termos comum, comunidade e comunicação”. O comum não é o que nos assemelha uns aos outros, mas antes o que, em conjunto, fazemos uns com os outros, o trabalho em comum. A reflexão de John Dewey adquire, nos nossos dias, uma relevância ainda maior. Num mundo totalmente fragmentado, de hiperindividualização, vigiado e controlado, no

“A inovação é sempre inspirada por outras realidades, mas é construída no interior de um trabalho feito por nós, entre nós, com os nossos recursos.”

qual somos chamados a expor a nossa prodigiosa liberdade virtual, precisamos que a educação seja o lugar onde se reconstrói o comum. Este é o “comum” que me interessa.

Por fim, com a chegada de um documento como a BNCC, não se faz necessário que cada escola revisite seu próprio projeto pedagógico e busque uma relação mais próxima entre ideias e práticas educativas?

António Nóvoa – No decurso da modernidade pedagógica, pelo menos desde o princípio do século XX, temos dito e repetido as palavras certas: autonomia dos educandos, diferenciação pedagógica, escola do trabalho, escola ativa, pedagogia cooperativa, escola da criação e da comunicação etc. Estas ideias geraram um grande consenso entre os educadores ao longo dos últimos 100 anos. Então, torna-se inevitável a pergunta: por que razão estas ideias não entraram nas práticas pedagógicas da maioria das escolas? Vou dar apenas uma resposta entre muitas possíveis: porque não criamos o ambiente adequado, porque construímos uma estrutura escolar que, na prática, impede a concretização destas ideias. Estou falando da arquitetura dos prédios escolares, da organização material das salas de aula, da disposição do mobiliário escolar, da centralidade do quadro negro, da estrutura horária das aulas, da lógica curricular e didática, do modo de distribuição do serviço docente. Por isso, acredito que os nossos esforços devem dirigir-se para a criação de um novo ambiente escolar, um ambiente de aprendizagem vivo e estimulante, um ambiente de trabalho em comum sobre o conhecimento, um ambiente de curiosidade científica, um ambiente de participação, pois, novamente como diz Dewey, um médico pode operar um doente anestesiado, mas um professor não pode ensinar um aluno que esteja a dormir. Para mim, esta deve ser a preocupação principal dos projetos pedagógicos das escolas. ■

DOS PCNS À BNCC: A BUSCA DE UM CURRÍCULO COMUM

PCNs, DCNs, BNCC... As orientações curriculares brasileiras podem parecer aos desavisados uma sopa de letrinhas, mas o significado destas siglas descreve o lento e progressivo acordo para a construção de um currículo comum para a escola brasileira.

O P é de Parâmetros. Em 1997, sob a gestão do ministro Paulo Renato Souza, o Brasil teve pela primeira vez um conjunto de documentos referenciais técnicos sobre as concepções que deveriam embasar a educação de crianças e jovens brasileiros. Construídos por grupos de especialistas convidados pelo MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ofereciam uma bússola pedagógica para os professores e para os sistemas de ensino municipais e estaduais, tratando de como deveria ser o ensino de cada disciplina. Sob influência da reforma educacional espanhola, propunha também, pela primeira vez, a adoção de temas transversais, estimulando a interdisciplinaridade e o abordagem sobre os valores éticos, de forma não dissociada dos conteúdos.

Sintomaticamente, os PCNs se colocaram como um parâmetro de caráter indutor, mas não obrigatório. Eram a base para a formação continuada do professor, desejando influir na modernização das práticas de ensino. "Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e

flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região", escreveu o ministro Paulo Renato Souza.

Os PCNs possuíam também um forte caráter de fortalecimento da cidadania e de inspiração democrática, em um país recém-saído da ditadura. "Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação", estava escrito, em suas páginas iniciais.

O resultado foi um documento robusto e respeitado pelos autores e pesquisadores da área. Até hoje, os críticos da construção de uma base curricular se apegam ao exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais como um caminho alternativo ao adotado pela Base Nacional Comum Curricular capaz de fortalecer a autonomia da escola e do professor - desde que fossem efetivamente implantados.

Os PCNs entraram no vocabulário da Educação do país e se tornaram bastante conhecidos, mas muitos especialistas acreditam que este foi mais um texto legal que não considerou as condições reais de trabalho do educador e do funcionamento das escolas, aumentando o fosso entre a teoria e a prática da educação brasileira. Ou seja, tornou-se um documento na estante, desconhecido pelo professor de carne e osso.

A VEZ DAS DIRETRIZES

Publicadas no final dos anos 1990 e atualizadas em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) tinham finalidade distinta dos PCNs. Determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), propuseram o conjunto de “princípios, fundamentos e procedimentos capazes de orientar as escolas brasileiras na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das suas propostas pedagógicas”, assim descrito em resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE).

As Diretrizes projetavam uma base nacional comum e obrigatória no ponto de vista das orientações e da organização das escolas, mas não descendo ao nível dos conteúdos separados por disciplina, como os PCNs, e nem estabelecendo expectativas de aprendizagem, como acontece na atual BNCC. Entre seus objetivos está o de fortalecer a autonomia escolar e de cada projeto pedagógico.

Essas diretrizes foram aprimoradas em 2014, ao incluir a educação indígena, quilombola e diversas diferentes modalidades que refletiam a inclusão de todos os brasileiros no sistema educativo. Com mais de 600 páginas, as DCNs entraram para o rol dos caudalosos documentos da educação brasileira, a ponto de levar o CNE a reconhecer o fracasso da assimilação pela escola e a publicar uma síntese. “É necessário reconhecer que as Diretrizes Curriculares Nacionais não foram lidas como se desejava, em cada unidade escolar do Brasil. O chão da escola pode ter recebido informações sobre as Diretrizes, mas raramente pode lê-las, consultá-las, trabalhar com elas coletivamente, com vistas à criação dos importantes projetos político-pedagógicos...”, escreveu Luiz Roberto Alves, então presidente da Câmara de Educação Básica do CNE.

A Base Nacional Comum Curricular se diferencia de PCNs e DCNs por diversas razões, mas principalmente por focar nos direitos de aprendizagem, de certo modo invertendo a lógica das abordagens anteriores. Enquanto

todos os documentos legais brasileiros procuram estabelecer um sistema educativo que busque a equidade, a garantia de direitos, o respeito às especificidades regionais, a formação de cidadãos críticos e a construção de uma escola democráticas, a BNCC assume que esses direitos só se efetivam se crianças e adolescentes de fato puderem aprender um determinado corpo de conhecimentos, e isso só é possível se esses conhecimentos forem explicitados e aferidos por meio de instrumentos de avaliação.

Um exemplo básico é a alfabetização. Há mais de 150 anos se reconhece que todos os cidadãos devem saber ler e escrever. Mas, no Brasil, enquanto os alunos das escolas privadas começam a ler antes dos 6 anos, a escola pública ainda produz uma massa de analfabetos funcionais todos os anos, por mais que todos os documentos anteriores reafirmem esse direito.

A BNCC determina que a alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e descreve as habilidades a serem desenvolvidas para que se possa considerar as expectativas de aprendizagem concretizadas. Isso vale para todas as disciplinas e para todas as etapas da escolaridade. Com isso, será possível aprimorar o sistema brasileiro de avaliação, que, até hoje, se ressentia da falta de um conjunto de itens curriculares que poderiam ser avaliados da mesma forma para um aluno do interior do Amazonas ou da periferia de Porto Alegre. Muitos críticos da BNCC dizem, por isso, que o documento foi produzido sob medida para atender a propostas de avaliação padronizadas, quando deveria ser o contrário.

Para quem acredita ou não na ideia, a BNCC agora é lei, e passa a ser uma referência obrigatória para as escolas brasileiras. O desafio agora é fazer com que o documento seja aceito, compreendido e incorporado pelos professores das escolas públicas e particulares - missão que vai requerer uma articulação ainda inédita de sistemas, gestores, escolas e 2,2 milhões de educadores que compõe a educação de um dos países mais diversos do planeta. ■

ATITUDES PARA ATUAR COM PROTAGONISMO NO SÉCULO 21

A revolução da tecnologia, que mudou a forma de nos comunicarmos e nos relacionarmos uns com os outros, criou um ambiente que é bastante natural às crianças que estão na escola hoje, os chamados “nativos digitais”. Essa revolução não oferece apenas aparelhos e em sala, ela também dá acesso a uma abundância de informações e de meios de comunicação e de expressão que favorecem a curiosidade, a exploração do mundo e a autonomia de crianças e jovens.

A sociedade da era da informação e da comunicação, conectada 24 horas por dia, e que dá voz a qualquer pessoa com uma opinião e um *smartphone* na mão, exige de nós, porém, uma série de conhecimentos e habilidades para atuarmos com segurança e sucesso. Alguns desses conhecimentos e habilidades têm sido chamados de “competências socioemocionais” ou “competências para o século 21”.

Na verdade, essas competências não são novas, mas correspondem a muitos dos atributos já valorizados em séculos anteriores. A diferença é que, atualmente, as habilidades de pensar antes de tomar uma atitude, de considerar diversas perspectivas para abordar um problema novo e de relacionar-se bem com os outros, por exemplo, são mais do que peculiaridades de algumas pessoas “acima da média”. Elas são competências necessárias para o cidadão comum, de quem dependem o bem-estar da nossa sociedade, o êxito da democracia e o futuro da vida em sociedade. Acredita-se que o trabalho com essas competências capacite as pessoas a tomar decisões, estabelecer objetivos e persistir no alcance deles, sendo protagonistas de sua vida e cidadãos ativos no desenvolvimento de suas comunidades e nações.

Embora cada um de nós possa apresentar atributos como esses em maior ou menor grau, eles não se limitam a dons ou talentos natos. Ao contrário, essas habilidades podem ser ensinadas, trabalhadas e aprimoradas de forma consciente. Ou seja, podem ser observadas, estimuladas e desenvolvidas na sala de aula!

Em 1990, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) apresentou uma das principais fundamentações internacionais para o

desenvolvimento humano, a qual inspira o conceito de Educação para o século 21. O paradigma do desenvolvimento humano aponta a educação como recurso central para preparar as crianças para a vida, pois ela transforma o potencial de cada uma delas em competências, capacitando-as a fazer escolhas conscientes.

Em 1996, a UNESCO apresentou o *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21*, que apresenta os “quatro pilares” que convergem para a formação de um ser humano mais preparado para enfrentar os desafios de um mundo cujas perspectivas para o futuro cada vez mais incertas. São eles: *aprender a ser; aprender a conviver; aprender a conhecer; aprender a fazer*. Essas aprendizagens traduzem uma concepção integradora de educação, que pode ser aprimorada pela aplicação correta em escolas e de acordo com suas respectivas realidades locais.

Pesquisas realizadas nas áreas de educação, psicologia, neurociências e economia relevam que o desempenho cognitivo dos alunos é beneficiado quando o trabalho com competências é aplicado e desenvolvido de forma intencional.

No ano 2000, a Associação para Supervisão e Desenvolvimento Curricular (ASCD) lançou a série *Habits of mind* (Hábitos da mente), composta de quatro publicações. Nessa série, os educadores e pesquisadores norte-americanos Arthur Costa e Bena Kallick apresentam 16 atributos que ajudam os seres humanos a pensar e a agir de forma consciente e inteligente quando confrontados com problemas e desafios na escola e na vida.

Desenvolvida por educadores para educadores, a série apresenta ferramentas e estratégias para ajudar os professores a abordar esses hábitos da mente em suas aulas, a desenhar tarefas integradas à sua disciplina e a avaliar o progresso de seus alunos no desenvolvimento e no uso desses *hábitos da mente*. Foram assim chamados pelo princípio de que essas atitudes devem ser ensinadas para que sejam adotadas conscientemente repetidas vezes nas mais variadas situações, até serem aplicadas de forma automática, tornando-se, dessa forma hábitos, e refletindo em atitudes.

A BNCC agora também universaliza, para os professores brasileiros, o conceito de competências socioemocionais. Ela definiu 10 competências gerais que precisam ser articuladas com os componentes curriculares. A Moderna tem o compromisso de fomentar o trabalho com essas competências em um trabalho gradativo desde a Educação Infantil, a partir de um trabalho pioneiro e totalmente integrado aos livros didáticos. ■



BNCC E O DESAFIO DA IMPLANTAÇÃO

Os três anos necessários para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular foram, para a educação brasileira, apenas o primeiro degrau de uma escada que pode levar a escola para um novo patamar. Estamos, agora no principal ponto: conduzir o documento pelo longo caminho entre a plenária do Conselho Nacional de Educação, onde foi homologada, e as salas de aula que espelham a diversidade do Brasil - do Rio Grande do Sul ao Acre, do interior da floresta ao centro das capitais, das áreas rurais e quilombolas ao litoral do Nordeste.

Para que isso seja possível, será necessário articular Estados e municípios, gestores públicos, diretores, especialistas, programas de formação, produzir materiais educativos, mas especialmente será necessário mobilizar o profissional-chave da Educação: o professor. Se os educadores não comprarem o desafio, a BNCC corre o risco de ser ignorada, transformar-se em um roteiro empobrecido da educação e se afastar do seu objetivo central: promover oportunidades iguais, assegurando o direito à aprendizagem.

Por isso, embora o prazo legal de implantação da BNCC seja de 2 anos, já se multiplicam países afora reuniões de planejamento para levar adiante o processo. Até lá, as escolas e professores esperam? Nada disso: é preciso começar já o movimento de apropriação desse documento, que só tem razão de ser se for bem compreendido e chegar à sala de aula.

Para apoiar esse processo, o Movimento pela Base Nacional Comum, que reúne pessoas, institutos, fundações e outras entidades da educação, vem publicando guias e estudos. Entre eles, um dos trabalhos traz um estudo de experiências bem-sucedidas, analisando a implantação de propostas nacionais curriculares em diferentes países. A partir de entrevistas com especialistas brasileiros e de países como Austrália, Chile e Estados Unidos, bem como consultas a entidades internacionais, o documento sugere etapas fundamentais para garantir que a implantação seja bem-sucedida. Essas etapas são Comunicação e Engajamento, Formação continuada, Materiais didáticos e Ajustes na própria Base, quando necessário.

Nessa verdadeira guerra de engajamento, a primeira batalha acontece fora do âmbito da educação: trata-se de garantir que todos os envolvidos diretamente, bem como toda a sociedade, estejam informados. A comunicação é estrategicamente importante no processo de implantação, não apenas no que se refere aos aspectos práticos, mas especialmente em relação à razão de existência do documento. A experiência norte-americana mostra que é preciso mostrar à sociedade que se trata de uma iniciativa de Estado, construída de forma colaborativa com a sociedade civil; a história da base curricular chilena aponta a valorização do papel-chave do professor como um aspecto central da mensagem a ser valorizado.

Evidentemente, a comunicação cria condições, mas o coração do sucesso da implantação está na formação do professor, seja a inicial, seja a continuada. Esse é um grande esforço que será feito em todos os âmbitos de governo, com a participação de universidades e organizações da sociedade civil.

Da mesma forma, a estrada da implantação passa pelo uso de materiais didáticos e complementares de qualidade para todos os envolvidos no processo, da alta gestão dos órgãos gestores à sala de aula. Por fim, é preciso acompanhar e dar suporte à implementação, não abandonando as escolas à sua própria sorte.

BNCC E PROJETO PEDAGÓGICO

Todos esses passos não valem apenas para as ações de implantação a serem definidas nos órgãos gestores, como as secretarias da Educação. A escola tem muito a fazer desde já. E pode ser mesmo uma excelente oportunidade para que a instituição revisite um documento ainda mais importante que a base nacional, que em muitos locais foi esquecido: o projeto pedagógico da escola.

Os defensores da BNCC reiteram sempre que o objetivo não é levar um currículo pronto e acabado para a sala de aula, mas sim oferecer referenciais para que a escola construa o seu próprio currículo, valendo-se da autonomia garantida pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1996.





Ocorre que, embora tenha caráter obrigatório, os Projetos Político Pedagógicos, reconhecidos pela sigla PPP, tornaram-se documentos vazios e distantes da realidade escolar por não considerar as especificidades locais, não reconhecer a realidade dos alunos, as expectativas da família ou os conhecimentos e competências necessárias naquele contexto. “Agora, um efeito colateral muito positivo da implantação da BNCC será levar as escolas a revisitarem seus projetos pedagógicos”, lembra o professor Francisco Cordão.

Um aspecto do PPP nem sempre lembrado é que se trata de um documento coletivo. Em muitos casos, esses projetos reúnem referências técnicas e teóricas, mas não nascem de um debate coletivo sobre a escola, seu papel, os atores envolvidos, os sonhos de todos e as condições materiais de realização de objetivos acordados. A partir dessa volta às origens, a discussão da Base Nacional é o ponto de partida para a reestruturação do currículo, que deve ir muito além das orientações do novo documento. Essa é uma prerrogativa de cada escola, que deve, a partir daí, desenvolver sua própria proposta curricular, sua identidade, respeitando a BNCC e a garantia do direito de aprendizagem.

Assumir esse ponto de partida significa, desde logo, reconhecer que é mais importante o que o aluno de fato aprende do que o que a escola ensina. Apenas a aprendizagem de todos permite afirmar que se cumpriu o direito de crianças e jovens. Parece simples e óbvio, mas essa é uma dificuldade histórica da cultura pedagógica brasileira e está na raiz dos elevadíssimos índices de evasão, repetência e abandono, multiplicando a desigualdade e fortalecendo o círculo vicioso da exclusão.

“Um efeito colateral muito positivo da implantação da BNCC será levar as escolas a revisitarem seus projetos pedagógicos.”

Francisco Cordão

O QUE FAZER NA ESCOLA?

Como se discute a BNCC na escola desde já? Se a ideia é esperar uma receita pronta, o começo já é contraditório com o que se deseja. Evidentemente, boas ideias podem vir de publicações e guias, mas é preciso que desde esse momento a escola exerce sua autonomia de pensamento e de planejamento.

De forma genérica, é possível alinhar alguns passos. Como se viu anteriormente, é preciso considerar a comunicação como um pré-requisito. Afinal, é um direito de toda a comunidade saber o que está acontecendo. Muitos já viram pelos jornais, mas sempre é positivo estimular a troca de informações, fazer murais, enfim, encontrar formas de aumentar o nível de informação. Isso é necessário, entre muitas razões, para evitar mal-entendidos.

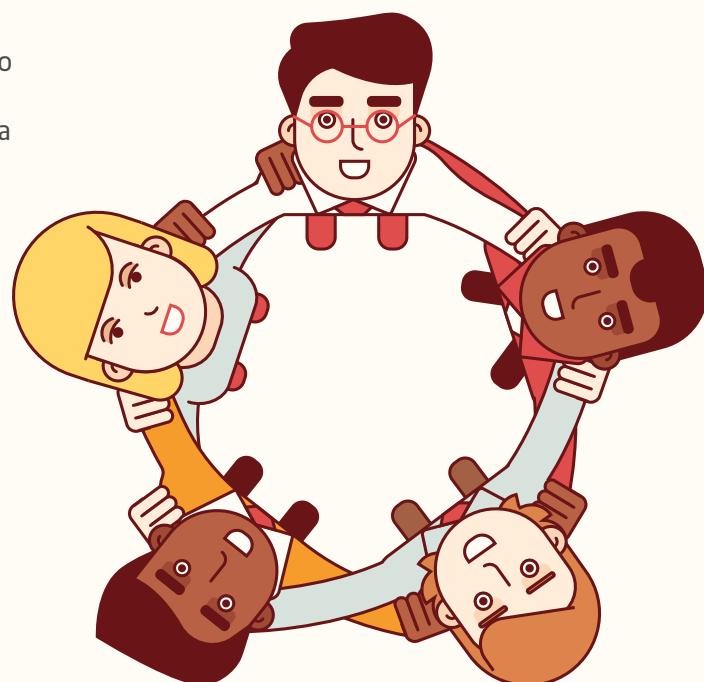
Da mesma forma, é difícil imaginar que a escola possa se preparar se não conhecer o documento da BNCC, que está disponível na versão on-line. Claro, não é preciso que todos leiam e conheçam as quase 500 páginas. Cada um poderá ir mais a fundo nas páginas de suas áreas de atuação. Mas é essencial que a estrutura da BNCC e seus conceitos principais sejam entendidos. Para isso, há um glossário logo nas primeiras páginas do documento.

Menos comum, mas muito importante, é o estudo coletivo. Uma coisa é ler e estudar individualmente. Outra é discutir, compartilhar dúvidas e interpretações, enfim, trabalhar em grupo sobre o texto. Além de aprimorar a formação, esse procedimento estimula as interações, fortalece o grupo de educadores e a escola.

Por fim, não se deve nunca esquecer de que a escola é formada não apenas por professores, mas também por alunos, pais, funcionários e entorno. Toda essa comunidade precisa participar do processo, e por isso a boa comunicação é essencial para engajar. Trazer a comunidade à discussão leva a escola às suas razões de existência e aumenta sua importância para todos os que dela necessitam.

Pronto, aí a escola já está de fato tirando do papel o seu projeto pedagógico. Embora essenciais, não são os termos da pedagogia ou as metodologias que definem a relevância da escola. É o pacto a ser estabelecido com alunos, pais e todos os que participam dessa comunidade em torno de um objetivo comum.

Então, o que estamos esperando?
O dia é hoje. A hora é já. ■



INFOGRÁFICO

AS COMPETÊNCIAS GERAIS





DÚVIDAS FREQUENTES

A BNCC é um currículo?

A Base e os currículos são documentos com finalidades diferentes. A Base apresenta os conhecimentos fundamentais que se espera que o estudante aprenda em cada ano da Educação Básica. Já o currículo se configura como o percurso que cada instituição educacional estabelecerá para desenvolver as competências e habilidades propostas pela BNCC.

A BNCC, portanto, não é um currículo em si, mas parte dele, ou seja, a sua finalidade é orientar a construção dos referenciais curriculares e dos projetos político pedagógicos das escolas, à medida que estabelece as competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos alunos ano a ano. “De maneira simples, é possível afirmar que a Base indica o ponto aonde se quer chegar. O currículo traça o caminho até lá.” (BNCC, 2017). Dessa forma, preserva-se a autonomia de cada rede de ensino para adequar os currículos, respeitando a diversidade e as particularidades de cada contexto educacional; isto é, as escolas poderão contextualizá-los e adaptá-los de acordo com seus projetos pedagógicos.

A BNCC substitui algum outro documento oficial?

A BNCC está fundamentada em bases legais, presentes na Constituição Federal, de 1988, na LDB, de 1996, e nos fundamentos teórico-metodológicos presentes nas DCNs, nos PCNs e no PNE. Isso significa que a Base não exclui tais documentos oficiais, mas dialoga com eles, consolidando uma necessidade historicamente situada, que é o estabelecimento e a organização progressiva das aprendizagens essenciais de toda a Educação Básica.

Quando a Base será implantada?

A versão final da BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação. A contar de tal data, estabelece-se um prazo de dois anos para ocorrer a efetiva implantação da BNCC em todo o território nacional. Durante o período de transição, as redes de ensino deverão transpor os conteúdos e objetivos de aprendizagem estabelecidos na Base para os seus currículos.

A BNCC vale para escolas particulares?

Sim. Elas também precisam cumprir os parâmetros do documento.

Como ficam os conteúdos regionais do ensino na BNCC?

A versão final da BNCC prevê a chamada “base diferencial” que determina a cada Secretaria de Estado a inclusão de conteúdos específicos como a história e a geografia da região ou tradições específicas daquele estado. A ideia é unificar os conteúdos básicos que correspondem ao currículo mínimo da escola sem perder de vista os ensinamentos e tradições da região. As escolas poderão acrescentar ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP) o que for característico de cada comunidade, sem deixar de lado os direitos dos alunos previstos na BNCC.

Como funciona o trabalho com competências e habilidades?

A BNCC busca garantir a formação de cidadãos críticos, criativos, participativos e responsáveis, capazes de se comunicar, lidar com as próprias emoções e propor soluções para problemas e desafios. Para isso, a base foi elaborada a partir de 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica (vide infográfico p. 22) e que nortearam a estruturação dos componentes curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (vide infográfico p. 26).

PARA SABER MAIS

- **Plano Nacional da Educação**

Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf
Acesso em: 19 fevereiro 2018.

- **Base Nacional Comum Curricular**

Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>
Acesso em: 19 fevereiro 2018.

- **Constituição Federal de 1988**

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
Acesso em: 19 fevereiro 2018.

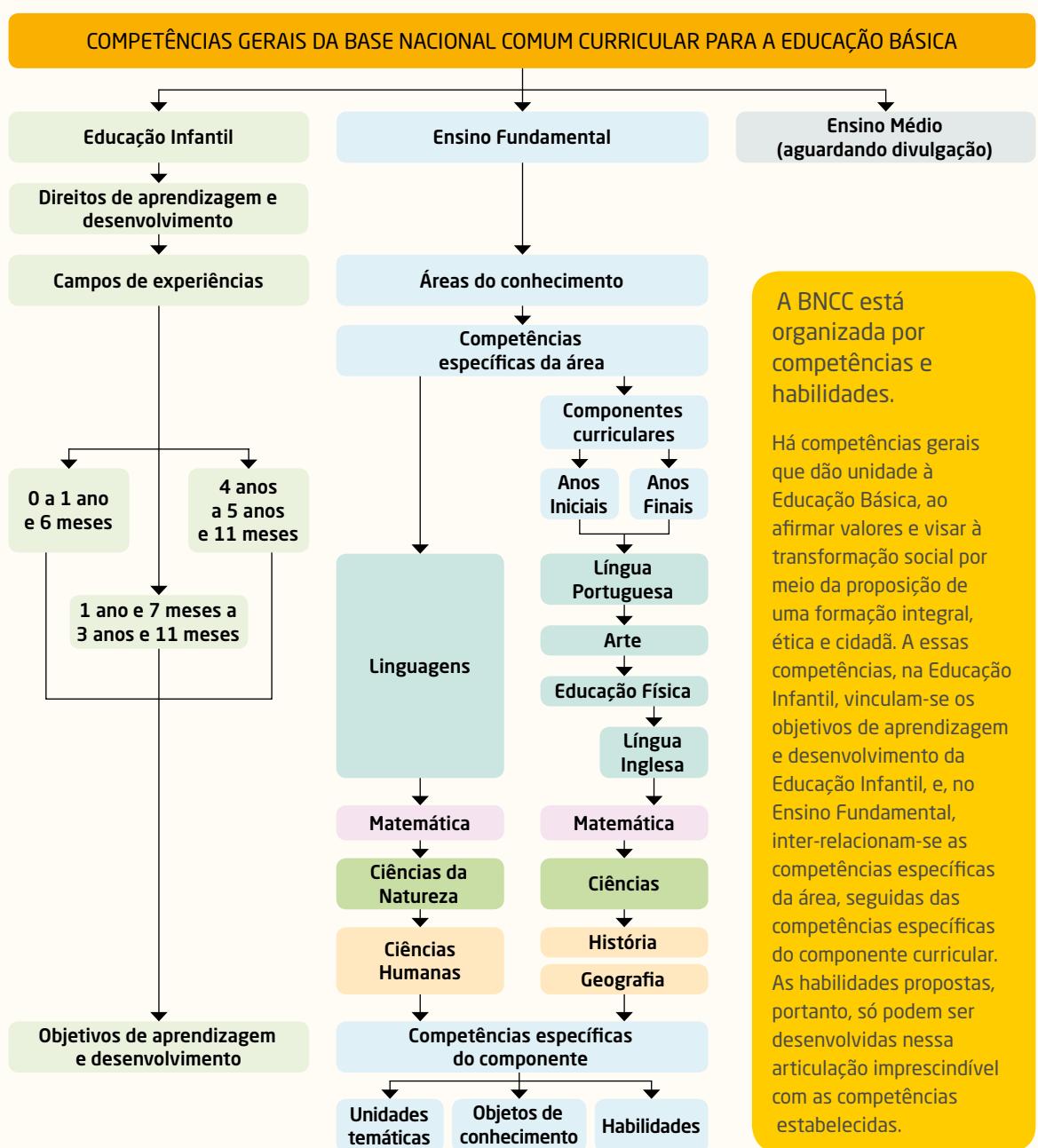
- **Lei de Diretrizes e Bases**

Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
Acesso em: 19 fevereiro 2018.

- **Diretrizes Curriculares Nacionais**

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 19 fevereiro 2018.

COMO SE ORGANIZAM OS COMPONENTES CURRICULARES?



PROCESSO

IMPLEMENTAÇÃO

A implantação da BNCC estará pautada na colaboração entre União, estados, municípios e Distrito Federal, bem como instituições privadas. Cada ator educacional tem sua autonomia garantida, à medida que a Base estimula a valorização da diversidade e considera as especificidades dos múltiplos contextos educacionais no Brasil.

Nesse processo colaborativo, algumas ações estão previstas para fundamentar o processo de implantação. A primeira delas, cabendo sobretudo à União, é revisar a formação docente inicial e continuada, articulando-a às orientações da BNCC. Paralelamente, haverá a reelaboração dos referenciais curriculares federais, estaduais, municipais e privados para, então, haver a reformulação dos projetos político-pedagógicos de cada unidade escolar. Esse processo também estará inter-relacionado às políticas públicas que envolverão a adaptação de materiais didáticos, bem como os processos de avaliação da Educação Básica.

Para que tais ações se efetivem, está previsto um período de dois anos até a implantação do documento nas redes educacionais do país.



PARA SABER MAIS

- Site oficial da BNCC

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

EDUCAÇÃO INFANTIL

Kátia Trovato,

pedagoga pela PUC-SP, habilitada em Educação Infantil. Professora e formadora de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atuante em projetos educacionais junto a organizações não governamentais. Elaboradora de conteúdos e editora de livros didáticos e de materiais voltados à Educação.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nasce com o intuito de equiparar as desigualdades existentes em nosso país no que se refere aos direitos de aprendizagem, estabelecendo os conhecimentos que devem ser construídos com as crianças de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontram. Partindo dessa proposição, o documento permite que as escolas organizem seus currículos apoiadas em objetivos comuns de aprendizagem e que as redes de ensino preparem cursos específicos de formação de professores a cada etapa da escolaridade.

Embora indique os objetivos de aprendizagem, a BNCC não determina como eles têm de ser alcançados, cabendo às escolas a definição de seus currículos e a forma como serão trabalhados os conteúdos - o que se pretende é que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente das especificidades inerentes às instituições de ensino (sejam físicas, estruturais, regionais, metodológicas etc.).

A BNCC define os direitos de aprendizagem a partir de 0 ano, quando o bebê ainda está na creche. No entanto, no período que se estende até os 5 anos e 11 meses, o documento não se refere a aulas formais, mas a situações planejadas que promovam interações e brincadeiras, e que envolvam os cinco campos de experiências dos quais trataremos mais adiante.

Com a BNCC, também as famílias passam a conhecer melhor o processo de desenvolvimento das crianças e o que é

pertinente a cada fase. Assim, acompanham as suas conquistas de modo mais consciente, contribuindo com a escola e tendo a chance de cobrar desta um trabalho que se volte ao alcance dos objetivos almejados.

Enfim, a BNCC - Educação Infantil constitui-se como instrumento que propõe fazer conhecer o que as crianças devem e têm o direito de aprender em cada fase de seu desenvolvimento, além de assegurar a qualidade e equidade da Educação Infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL, UM BREVE HISTÓRICO

Em nosso país, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas torna-se dever do Estado com a Constituição Federal de 1988. Ainda nessa época, a Educação Infantil era considerada uma etapa anterior ao ensino formal, cumprindo a função de preparar os pequenos para o primeiro ano escolar - daí a expressão "pré-escola". Apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, ela começa a integrar a Educação Básica e, em 2006, com a modificação introduzida na LDB, que antecipou o ingresso ao Ensino Fundamental para os 6 anos, passa a atender a faixa etária de 0 a 5 anos. No entanto, é somente a partir da Emenda Constitucional no 59/2009 (incluída na LDB em 2013) que a Educação Infantil se torna obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos.

EDUCAÇÃO INFANTIL, A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Quase sempre a entrada na creche ou na escola de Educação Infantil representa a primeira

experiência de socialização da criança fora do contexto familiar. A escola passa a ser um ambiente de experimentação e ampliação de conhecimentos e habilidades a partir de aprendizagens como autonomia, comunicação e o respeito ao outro.

É amplamente difundido que toda aprendizagem está subordinada às possibilidades relativas às fases do desenvolvimento em que o sujeito se encontra, aos seus conhecimentos já construídos e acomodados e à qualidade da relação com o saber a que está exposto. Assim também é com as crianças bem pequenas.

Nesse sentido, torna-se fundamental, durante o período de Educação Infantil, o compartilhamento de responsabilidades entre essas duas instâncias educativas: escola e família.

Eixos estruturantes: interações e brincadeiras

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), a criança é um sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, observa, questiona, assimila valores, constrói e se apropria de conhecimentos. Isso posto, as interações e as brincadeiras configuram-se como eixos estruturantes dessa etapa da Educação Básica, uma vez que caracterizam o cotidiano da infância e encerram potencialidades para o desenvolvimento integral das crianças.

É, portanto, função essencial das instituições garantir a socialização, o cuidado e a educação no cotidiano escolar por meio da interação e da brincadeira, tanto entre a criança e seus pares quanto entre ela e os adultos, objetos e/ou o meio ambiente. Brincando, as crianças constroem sentido para o mundo, desenvolvem ideias e habilidades e ainda compreendem conceitos relacionados a cada vivência.

Vale ressaltar, contudo, que tais experiências não devem brotar de um processo natural ou espontâneo, mas resultar de uma prática pedagógica repleta de intencionalidade educativa. À medida que a criança cresce, as

aprendizagens se tornam mais complexas e demandam uma organização das vivências em situações mais estruturadas. É papel do educador monitorar os resultados das ações pedagógicas a fim de aperfeiçoar suas práticas, sem a intenção de seleção, promoção ou classificação das crianças.

Considerando os eixos estruturantes e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis grandes direitos de aprendizagem devem ser garantidos para que as crianças possam desempenhar um papel ativo na construção de seus conhecimentos:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

(BNCC, 2017, p. 36)

Os campos de experiência

Desenvolvidos a partir do artigo 9º das DCNEI, os campos de experiências constituem uma forma de organização curricular adequada ao período que compreende a Educação Infantil, pois integram as experiências cotidianas da criança e os conhecimentos que fazem parte do nosso patrimônio cultural (quando trabalhados de modo interativo e lúdico, certos conhecimentos promovem a apropriação de conteúdos relevantes para as crianças).

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**:

1. **O eu, o outro e o nós:** À medida que vivenciam suas primeiras experiências sociais em situações de interação com a família, instituição escolar ou coletividade, as crianças constroem percepções sobre si e sobre os outros. É nesse contexto que desenvolvem a autonomia e o senso de autocuidado, noções de reciprocidade e de interdependência com o meio. A Educação Infantil deve criar oportunidades para que as crianças ampliem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizem sua identidade, respeitem e reconheçam as diferenças que nos constituem como seres humanos.
2. **Corpo, gestos e movimentos:** Na Educação Infantil, o corpo é integrante privilegiado das práticas pedagógicas. Desde cedo, as crianças exploram os objetos do seu entorno, o espaço e o mundo, tornando-se,

progressivamente, conscientes da sua corporeidade, de suas sensações e necessidades, potencialidades e limites. A música, a dança, o teatro e as brincadeiras de faz de conta são recursos pelos quais as crianças se comunicam e expressam suas emoções. Cabe à instituição escolar promover oportunidades para que elas conheçam e vivenciem um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas, e descubram variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo.

3. Traços, sons, cores e formas: Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas no cotidiano da instituição escolar proporciona às crianças a possibilidade de vivenciarem e se expressarem por meio de várias linguagens (sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de materiais e de recursos tecnológicos). Essas experiências são importantes para o desenvolvimento do seu senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade onde estão inseridas. É papel da Educação Infantil criar situações em tempos e espaços diversos onde elas possam produzir e/ou apreciar experiências artísticas.

4. Escuta, fala, pensamento e imaginação:

Durante a Educação Infantil, as crianças estão se apropriando da linguagem oral, ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão do vocabulário. A leitura de textos pelo professor é uma das atividades que mais promove o desenvolvimento da oralidade. Essa prática favorece a escuta atenta, a formulação de perguntas e respostas, o convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, além de introduzir as crianças no universo da escrita. Ao construir uma relação de familiaridade com os textos escritos, elas começam a formular hipóteses sobre a escrita, passando de rabiscos e garatujas a escritas espontâneas não convencionais à medida que vão conhecendo as letras, revelando uma compreensão da escrita.

como representação da oralidade. Cabe à instituição escolar garantir a leitura nas salas de Educação Infantil, onde o professor é o grande mediador entre as crianças e os mais diversos gêneros literários.

5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Desde muito pequenas, as crianças veem-se diante de experiências em que precisam se situar em diferentes espaços (rua, casa, escola, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.); demonstram curiosidades sobre o próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, as relações sociais e de parentesco; e, além disso, também se deparam com situações que envolvem contagens, ordenações, relações entre quantidades, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais. Logo, é papel da Educação Infantil promover interações e brincadeiras nas quais as crianças tenham a oportunidade de realizar observações, manipular objetos, investigar e explorar o entorno, levantando hipóteses e consultando fontes de informação que esclareçam suas curiosidades e indagações.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento traçados para a Educação Infantil representam compromissos que as escolas e os educadores devem assumir com e para as crianças. Tais objetivos não incluem apenas comportamentos, habilidades e conhecimentos, mas também vivências nos campos de experiências dos quais as interações e brincadeiras fazem parte como eixos estruturantes.

A fim de atender, de forma aproximada, às especificidades de cada fase, os objetivos de aprendizagem estão sequencialmente organizados em três subgrupos: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças menores (de 1 ano e 7

meses a 3 anos e 11 meses) e crianças maiores (de 4 anos a 5 anos e 11 meses). No entanto, tais objetivos não correspondem de forma rígida aos subgrupos etários, pois é possível ocorrer diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

Segue um exemplo com os objetivos traçados para o campo de experiência **“Escuta, fala, pensamento e imaginação”**:

- **Bebês:** Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.
- **Crianças menores:** Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.
- **Crianças maiores:** Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

(BNCC, 2017, p. 47)

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

A Base Nacional Comum Curricular - Educação Infantil (BNCC-EI) organiza uma síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiência para que as crianças apresentem condições favoráveis de ingresso no Ensino Fundamental. Tais aprendizagens devem servir como indicadores dos objetivos a alcançar durante toda a Educação Infantil, e não como pré-requisitos de acesso à fase seguinte.

O eu, o outro e o nós

- Respeitar e expressar sentimentos e emoções, atuando com progressiva autonomia emocional.
- Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.
- Agir com progressiva autonomia em relação ao próprio corpo e ao espaço que ocupa, apresentando independência e iniciativa.
- Conhecer, respeitar e cumprir regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro ao lidar com conflitos.

Corpo, gestos e movimentos

- Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.
- Apresentar autonomia nas práticas de higiene e alimentação, no vestir-se no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.
- Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.
- Coordenar suas habilidades psicomotoras finas.

Traços, sons, cores e formas

- Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.
- Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.
- Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

Escuta, fala, pensamento e imaginação

- Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.
- Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto.
- Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.
- Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

- Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações.
- Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado.

- Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.
- Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.
- Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

(BNCC, 2017, p. 50-51)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC - EI dá um passo à frente em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil quando propõe um instrumento de gestão pedagógica para os sistemas, as escolas, os educadores e as famílias. Com o objetivo de contribuir com as Secretarias de Educação dos estados, municípios e escolas na formulação de suas orientações curriculares e propostas pedagógicas e equiparar as desigualdades em relação ao direito à aprendizagem, o documento estabelece objetivos comuns de aprendizagem, determinando os conhecimentos que devem ser conquistados pelas crianças em cada etapa do desenvolvimento.

A BNCC - EI atribui como função essencial das instituições a garantia da socialização, do cuidado e da educação, tendo a interação e a brincadeira como eixos estruturantes. Ela rompe com a lógica da organização de conteúdos em áreas de conhecimento ao apresentar uma estrutura pautada nas características do desenvolvimento do sujeito (criança de 0 a 5 anos e 11 meses) e propõe que os conteúdos curriculares sejam estruturados com base na realidade concreta e dos saberes da criança, organizando-os em campos de experiência que integram relações afetivas, conhecimento de si e do outro, objetos e espaços, interações, linguagem, literatura, música, cultura etc. ■

BNCC

MATEMÁTICA

César Augusto Pimentel de Souza,
supervisor de Ensino da Rede Pública Municipal de Francisco Morato/SP.

De acordo com os recentes documentos que foram elaborados com o objetivo de orientar o trabalho em sala de aula, a Base

[...] leva em conta que os diferentes campos que compõem a Matemática reúnem um conjunto de ideias fundamentais que produzem articulações entre eles: equivalência, ordem, proporcionalidade, interdependência, representação, variação e aproximação. Essas ideias fundamentais são importantes para o desenvolvimento do pensamento matemático dos alunos e devem se converter, na escola, em objetos de conhecimento. [...]

(BNCC, 2017, p. 266, grifos do documento)

Em Matemática, a BNCC propõe ao Ensino Fundamental - anos iniciais e finais - cinco unidades temáticas (Números, Geometria, Álgebra, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística), as quais organizam os objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) relacionados às suas respectivas habilidades (aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares).

Considerando as competências fundamentais do letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e a articulação com as competências gerais da BNCC, a redação final integra os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e apresenta oito competências específicas para o componente curricular de Matemática.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).
7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

(BNCC, 2017, p. 265)

Principais pontos da BNCC de Matemática

- A alfabetização está prevista para ocorrer até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, incluindo a alfabetização matemática.

- Enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática organizavam o currículo do Ensino Fundamental em blocos de conteúdos (Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação), a BNCC estrutura os objetos de conhecimento em unidades temáticas: Números, Geometria, Álgebra, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística.
- O trabalho com o objeto de conhecimento “porcentagens” no contexto da educação financeira, aparece de maneira mais explícita. Com exceção do 8º ano, no 5º, 6º, 7º e 9º ano está contido na unidade temática “Números”, com o objetivo de favorecer o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos.
- Na BNCC, o trabalho com a Álgebra assume uma dimensão ampliada e se torna uma unidade temática. Dessa forma, está presente do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com o propósito de desenvolver o pensamento algébrico, que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos.
- Outra novidade proposta na BNCC é o trabalho com a incerteza e o tratamento de dados estudados na unidade temática “Probabilidade e Estatística”, contemplados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.
- Ao defender a importância dos recursos didáticos para a apreensão de significados dos objetos matemáticos, a nova versão da BNCC utiliza o termo “software de geometria dinâmica”. Entende-se por softwares de geometria dinâmica aqueles capazes de construir e manipular objetos geométricos na tela do computador, com possibilidade de “arrastar” a figura construída utilizando o mouse. ■

BNCC

CIÊNCIAS DA NATUREZA

Roberta Bueno,

*bacharela e licenciada em Ciências Biológicas,
mestra em Ensino de Ciências e Matemática,
autora e editora de livros didáticos de Ciências e Biologia.*

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de Ciências da Natureza é imprescindível para a formação cidadã dos estudantes. Em sintonia com as competências gerais, a área de Ciências da Natureza estabeleceu as competências específicas para serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as ciências como empreendimento humano, reconhecendo que o conhecimento científico é provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas e socioambientais e do mundo do trabalho.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, tecnológico e social, como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas e buscar respostas.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e da tecnologia e propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e grupos sociais, sem preconceitos de nenhuma natureza.
6. Conhecer, apreciar e cuidar de si, de seu corpo e bem-estar, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões diante de questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

(BNCC, 2017, p. 276)

Ao longo de todo o documento, é enfatizada a importância da formação integral dos alunos. O documento afirma que

Para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza, e de seu compromisso com a formação integral dos alunos.

(BNCC, 2017, p. 273)

Muitas propostas da BNCC na área de Ciências da Natureza, como a concepção do conhecimento curricular contextualizado na realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, já estavam sinalizadas em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

O documento pede especial atenção para que o ensino de Ciências não seja um apanhado de conceitos sem significado para os alunos e valoriza o letramento científico. Mais do que conhecer conceitos, os alunos precisam ser habilitados a compreender e a interpretar o mundo, bem como a transformá-lo, ou seja, interferir nele de forma consciente, sabendo que suas ações têm consequências que podem ser refletidas na vida individual e coletiva.

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações.

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, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo.

(BNCC, 2017, p. 17)

De acordo com a BNCC, os estudantes devem ser “estimulados e apoiados no planejamento e na realização cooperativa de atividades investigativas” (BNCC, p. 274). Em outras palavras, os alunos devem ser estimulados a ir além do passo a passo e do conjunto de etapas predefinidas, que é característico do método científico; eles devem ser estimulados a exercitar a observação, a experimentação e a investigação. O processo investigativo deve ser amplo; vai além da reprodução ou da execução de uma atividade laboratorial. Nesse sentido, é essencial motivar

**“Mais do que
conhecer
conceitos, os
alunos precisam
ser habilitados
a compreender
e a interpretar o
mundo.”**

os estudantes a serem questionadores e divulgadores dos conhecimentos científicos, de modo que se construa um caminho que os leve a exercer plenamente sua cidadania.

No desenvolvimento das aprendizagens essenciais propostas pela BNCC, é importante que os alunos reconheçam a Ciência como construção humana, histórica e cultural, e se identifiquem como parte do processo de construção do conhecimento científico.

Entre as principais mudanças curriculares trazidas pela BNCC está a distribuição, ao longo da Educação Básica, dos conhecimentos das diferentes áreas da Ciência, como a Física, a Química, a Biologia e outras. A formalização dos conhecimentos de Física e de Química, usualmente concentrados no 9º ano dos livros didáticos, passa a ser distribuída ao longo de todo o Ensino Fundamental, estando presente numa progressão gradual e contínua desde o 1º ano até o 9º ano, instrumentando os alunos para a investigação científica. O mesmo é proposto para os assuntos relacionados ao corpo humano, que devem fornecer bases científicas para os estudantes cuidarem da saúde individual, coletiva e ambiental.

Nos anos iniciais, as experiências e vivências dos alunos devem ser o ponto de partida para a sistematização do conhecimento científico. Para tanto, é proposto que os assuntos sejam apresentados a partir de elementos concretos, considerando a disposição emocional e afetiva dos estudantes. O ensino de Ciências deve aguçar a curiosidade natural dos estudantes, incentivando a formulação de perguntas.

Nos anos finais, os alunos devem ser capazes de se fundamentar no conhecimento científico para avaliar e intervir, assumindo o protagonismo na escolha de posicionamentos e desenvolvendo uma visão mais sistêmica do mundo.

Ao longo do Ensino Fundamental - Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo

devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental - Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes.

(BNCC, 2017, p. 56, grifos do documento)

PRINCIPAIS PONTOS DA BNCC PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

- 1 Embora as aprendizagens essenciais sejam apresentadas em três unidades temáticas (Matéria e energia; Vida e evolução; e Terra e Universo), elas devem ser tratadas de forma progressiva, gradual, contínua e integrada.
- 2 Temas como sustentabilidade socioambiental, ambiente, saúde e tecnologia são desenvolvidos nas três unidades temáticas ao longo de todo o Ensino Fundamental.
- 3 Os conhecimentos das diferentes áreas da Ciência, de maneira geral, permeiam todo o Ensino Fundamental, desde o 1º ano até o 9º ano, com a intenção de instrumentalizar os estudantes para o processo investigativo, elemento central para Ciências Naturais.
- 4 Os assuntos relacionados ao corpo humano e à saúde não ficam concentrados no 8º ano, como era usual no currículo tradicional da maioria das escolas e na grade temática de muitos livros didáticos, mas são tratados ao longo do Ensino Fundamental, para que os alunos tenham uma noção mais ampla da saúde individual, coletiva e ambiental.
- 5 O processo investigativo vai além das etapas predefinidas do método científico. Devem ser valorizadas a observação, a investigação e a experimentação, indo além do passo a passo procedimental. ■

GEOGRAFIA

Daniella Barroso,
licenciada e mestra em Geografia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece referenciais de aprendizagens essenciais a partir do qual o trabalho nas escolas será desenvolvido, levando-se sempre em conta as especificidades de cada local. A BNCC organizou os componentes curriculares História e Geografia em uma área denominada Área de Ciências Humanas.

[...] a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais.

(BNCC, 2017, p. 354)

Considerando as competências gerais da BNCC e as competências específicas da área de Ciências Humanas, a Base estabeleceu as seguintes competências para a Geografia no Ensino Fundamental.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência

socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo.

7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos democráticos, sustentáveis e solidários.

(BNCC, 2017, p. 364)

A BNCC propõe que a Geografia possibilite aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental “reconhecer e comparar as realidades de diversos lugares de vivência” (BNCC, 2017, p. 362), assim como “identificar a presença ou ausência de equipamentos públicos e serviços básicos essenciais” (BNCC, 2017, p. 362). Desse modo, ao final do 5º ano, os alunos devem estar preparados para realizar essas ações, que integram os objetivos da educação formal em nossa sociedade e são base para a participação social e a cidadania.

Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a Base traz demandas ainda mais desafiadoras, pois espera-se que os alunos possam compreender e atuar em “processos que resultaram na desigualdade social”. Como componente do currículo escolar, a Geografia deve, portanto, oferecer aos alunos um conjunto de experiências de aprendizagem nas quais eles possam desenvolver habilidades necessárias para alcançar esses objetivos.

O raciocínio geográfico

A compreensão do mundo em que se vive mobiliza o pensamento espacial. O pensamento espacial, por sua vez, requer o desenvolvimento do raciocínio geográfico, que, por meio da aplicação de determinados princípios, leva à compreensão de aspectos fundamentais da realidade: “a localização e a distribuição de fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas” (BNCC, 2017, p. 357).

“Onde se localiza?” “Por que se localiza?” “Como se distribui?” “Quais são as características socioespaciais?” Essas questões guiam a abordagem de fenômenos nas aulas de Geografia. Partindo da observação de seus lugares de vivência, os alunos podem estabelecer relações entre o que ocorre nos lugares em que vivem e em outros lugares próximos e também distantes.

Em uma abordagem dos transportes utilizados no município em que vivem, por exemplo, os alunos podem observar uma concentração de moradias no entorno da estação de trem. Um grande conjunto de perguntas pode desencadear exercícios de raciocínio geográfico. Onde se localiza o município? Por que a estação de trem se localiza na parte baixa das terras do município? Como as construções e moradias se distribuem no município? As concentrações de moradias acompanham

a linha de trem? Quais são as características da vida no município relacionadas à via férrea? São perguntas que nascem da observação dos elementos dos lugares de vivência.

Esses questionamentos mobilizam a busca por respostas que, por sua vez, levam à formulação de novas perguntas. Tal movimento proporciona aos alunos compreender a situação geográfica como “um conjunto de relações”. Com base em uma observação – de que haveria uma concentração de moradias no entorno da estação de trem –, os alunos verificam se essa concentração ocorre de fato e levantam explicações para o fenômeno. As perguntas devem levá-los a observar por que a estação de trem interessa aos moradores do município, o que acaba por destacar redes que integram e mobilizam os lugares do município.

Descrição dos princípios do raciocínio geográfico	
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação*	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Expressa como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem**	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fontes: FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. Dicionário de Geografia aplicada. Porto: Porto Editora, 2016.

* MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia.

GEOgraphia, Rio de Janeiro, ano 1, nº 1, p. 41-58, 1999.

** MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). Novos rumos da Geografia brasileira. São Paulo: Hucitec, 1982. p. 35-49.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

Brasília: ME, 2017. p. 358. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: dezembro 2017.

As unidades temáticas

À medida que os alunos formulam perguntas sobre o que observam espacialmente, é preciso colocá-los em contato com os conteúdos, conceitos e processos da Geografia, denominados objetos de conhecimento. A BNCC sugere objetos do conhecimento para o Ensino Fundamental apontando sempre as “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos” (habilidades). Dessa forma, “o que ensinar?” está sempre articulado a “por que ensinar?”.

Na BNCC, os objetos de conhecimento são arranjados em unidades temáticas. No componente Geografia, elas são comuns a todos os anos do Ensino Fundamental:

- O sujeito e seu lugar no mundo
- Conexões e escalas
- Mundo do trabalho
- Formas de representação e pensamento espacial
- Natureza, ambientes e qualidade de vida

AS NOVIDADES DA BNCC

No Ensino Fundamental predomina a descrição nas aulas de Geografia; nos Anos Finais, a monografia regional comanda o raciocínio geográfico. Ainda explicamos o que ocorre em uma região por meio da descrição dos elementos desse espaço e suas dinâmicas internas. A principal novidade é formular objetivos de aprendizagem capazes de colocar em primeiro plano uma Geografia escolar analítica que avance para além da descrição.

Retomando nosso exemplo, ao observar a possível concentração de moradias no entorno da estação de trem do município, o que se faz comumente nas aulas de Geografia é descrever esses elementos – a estação, a via férrea, a localização das moradias etc. Um aprofundamento significa, muitas vezes, a classificação dos elementos: os tipos de transporte, as funções do espaço urbano etc. Assim, não se formam as redes de relações fundamentais que poderiam explicar o porquê da concentração espacial. Pode ser que a construção da estação de trem tenha impulsionado a formação da aglomeração urbana; ou, ainda, que tenha ocorrido um deslocamento das moradias para essa área, com a construção de novos loteamentos, porque uma parte significativa dos moradores utiliza o trem para ir ao local de trabalho, em outro município.

As perguntas formuladas pelos alunos devem ser ponto de partida para a construção de novas questões que busquem esclarecer o que foi questionado: o que explica algo em um lugar pode ser um fenômeno que ocorre em outro lugar muitíssimo distante; esses lugares, no entanto, estão imbricados uns nos outros em uma rede, que deve ser identificada e analisada pelos alunos. É assim que os alunos podem “compreender aspectos fundamentais da realidade”, como propõe a BNCC.

HISTÓRIA

Bianca Barbegal Zucchi,
*historiadora e doutora em História da Educação pela
PUC-SP, docente em instituições de Ensino Superior e Médio.*



SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação determinou que diretrizes fossem criadas para orientar os currículos educacionais do país. Em 2014, o Plano Nacional da Educação reafirmou a necessidade de definir diretrizes pedagógicas para a educação básica e de criar uma Base Nacional Curricular que orientasse a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Desde então, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem sendo desenvolvida com a participação de diversos setores da sociedade.

A BNCC será utilizada para a elaboração dos currículos, a formação de professores, a produção de materiais didáticos e avaliações. Pretende-se, dessa forma, por meio de uma política pública construída conjuntamente, promover a equidade, tendo em vista que define os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais aos quais devem ter acesso todos os estudantes do país.

A HISTÓRIA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Com relação ao ensino de História, a BNCC destaca a importância de compreender a construção do conhecimento histórico. Para tanto, estabelece algumas etapas. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, espera-se que os estudos possibilitem aos alunos o conhecimento de si mesmos, para depois, o do outro, ampliando esse conhecimento em diferentes tempos e espaços específicos. Assim, os jovens seriam preparados para, na etapa seguinte, desenvolver as habilidades específicas de cada objeto de conhecimento da disciplina. Nesse processo, “é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram” (BNCC, 2017, p. 396).

Para que o trabalho com as fontes seja profícuo, isto é, para que professores e alunos desempenhem o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos propostos no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental,

a BNCC destaca cinco processos: **identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar**. Apesar de serem processos cognitivos complexos, é importante que, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, seja iniciado o trabalho de instrumentalização dos alunos no que tange a tais processos, de maneira adequada à faixa etária.

Identificar é o processo menos complexo, mas não é o menos importante. Ele diz respeito à capacidade dos alunos de descrever e caracterizar determinado processo, evento ou documento histórico, localizando-o no tempo e no espaço de acordo com as informações disponíveis. Perceber informações não explícitas em documentos históricos também faz parte do processo de identificação. "O que é?" é a pergunta norteadora desse processo cognitivo.

Comparar é um processo de suma importância e pode ser trabalhado, inicialmente, estabelecendo relações entre os eventos, processos ou documentos históricos com a realidade mais imediata do aluno (no presente ou no passado recente). Nesse sentido, perceber o que há de semelhante e diferente entre momentos históricos distintos, salientando rupturas e continuidades, é essencial para o ensino-aprendizagem de História. Vale ressaltar que, no processo de comparação, não se busca construir juízos de valor, mas sim compreender as diferenças.

Quando falamos em **contextualizar**, entende-se que os alunos reúnem saberes e ações que lhes possibilitem, de maneira cada vez mais autônoma, localizar no tempo, no espaço e dentro de cada cultura fatos, processos, acontecimentos e produções de diversos tipos de documentos históricos. Ou seja, compreender de forma ampla como acontecimentos e/ou processos, e, consequentemente, seus registros estão relacionados a um tempo, a um local e aos respectivos referenciais culturais. Nesse sentido, a contextualização é uma habilidade importante para a construção do conhecimento histórico. Quem? Como? Quando? Onde? Em que circunstâncias? são exemplos de perguntas que os alunos devem fazer quando estudam História.

De posse dos dados oriundos da contextualização, espera-se que os alunos possam, aos poucos, **interpretar**, ou seja, entender de que maneira eventos podem ter impactado determinada sociedade. Identificar as diferentes visões possíveis sobre o ocorrido faz parte da ampla habilidade ligada à interpretação.

Por fim, **analisar** é uma habilidade bastante complexa, que depende do desenvolvimento dos processos anteriormente citados, reunindo, assim, diversos conhecimentos e um posicionamento crítico do estudante.

Desse modo, ao longo do Ensino Básico, tem-se como objetivo o desenvolvimento, por parte dos alunos, das habilidades relacionadas aos processos descritos para que eles possam fazer do estudo do passado vinculado ao presente uma maneira de leitura da realidade que os torne cidadãos críticos e autônomos.

A BNCC chama a atenção para a necessidade de levar em conta a experiência dos alunos do ponto de vista social, econômico, cultural e temporal. Espera-se que eles utilizem seus conhecimentos prévios como base para o processo de aprendizagem. Além disso, um dos focos do ensino de História é a formação da identidade dos

estudantes, considerando o tempo, a realidade e o espaço em que vivem. O documento ressalta também a importância do “outro”, valorizando a diversidade cultural e o multiculturalismo.

Todas essas habilidades e competências têm como objetivo comum e principal a aprendizagem de uma “atitude historiadora”, ou seja, os estudantes, de posse de diretrizes oriundas das bases epistemológicas da ciência histórica, instrumentalizados para identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar, possam, aos poucos, fazer pequenas incursões ligadas à pesquisa histórica de forma autônoma e crítica, identificando continuidades e rupturas.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA



- 1** Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
- 2** Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
- 3** Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
- 4** Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
- 5** Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
- 6** Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
- 7** Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

(BNCC, 2017, p. 400)

NOVIDADES DA BNCC

Com relação a essas diretrizes gerais para o ensino de História no Ensino Fundamental, a BNCC não contradiz documentos anteriores, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), segundo os quais primeiro os alunos devem compreender a historicidade relacionada ao seu meio: família, escola, bairro etc., para, posteriormente, estudar seu município, seu estado e o país. A BNCC amplia esse estudo, propondo a análise de configurações sociais ligadas a outros países e povos. A proposta de analisar diversas linguagens e sua historicidade também foi ampliada pela BNCC com destaque para a importância da memória e suas possíveis análises.

Quanto aos currículos, procuramos sintetizar a seguir as diretrizes da BNCC para o ensino de História do 1º ao 9º ano.

ENSINO FUNDAMENTAL 1

1º e 2º anos

Reconhecer o “Eu” e o “Outro” por meio da realidade imediata do aluno (a família, a escola e a comunidade).

Compreender a existência de diferentes temporalidades.

Identificar e compreender os registros de sua história pessoal e os da sua comunidade.

Identificar as formas de relação com a natureza por meio das formas de trabalho existentes na comunidade onde vive e seus impactos sobre o meio.

3º ano

Distinguir os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a sua cidade.

Identificar os marcos históricos e reconhecer o patrimônio histórico e cultural do lugar em que se vive.

Identificar os diferentes modos de vida, comparando-os com os do passado.

Reconhecer as diferenças entre os meios urbano e rural.

Estabelecer a noção de público e privado.

4º ano

Reconhecer a história como consequência da ação humana.

Identificar permanências e transformações da história da humanidade (sedentarização, escrita, navegação, entre outras).

Estudar a circulação de pessoas, de produtos e, consequentemente, de culturas, identificando a relação entre indivíduos, a importância dos diferentes caminhos (terrestres, fluviais e marítimos) para a dinâmica comercial e as transformações das formas de comunicação.

Analizar as questões históricas relativas à migração, como ocorreram os diferentes fluxos migratórios ao longo da história, considerando as diferenças espaciais e temporais.

5º ano

Reconhecer a diversidade de povos e culturas e suas formas de organização (do processo de sedentarização à formação de Estados), incluindo a compreensão do papel da religião e da cultura para os povos da Antiguidade.

Compreender as diferentes formas de registro e/ou transmissão da história (as tradições orais, valorização da memória e o uso de diferentes linguagens), identificando as diferentes formas de organizar e medir o tempo.

Reconhecer os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e suas transformações ao longo da história.

ENSINO FUNDAMENTAL 2**6º ano**

Aprofundar o entendimento sobre a diversidade de formas de compreensão, medição e registro do tempo, incluindo reflexões sobre sincronias e diacronias e o sentido das cronologias.

Estudar sobre as origens da espécie humana (identificando as hipóteses científicas sobre o assunto), seus deslocamentos e processo de sedentarização (descrevendo as transformações da natureza pela ação humana ao longo do tempo).

Reconhecer as lógicas de organização política e social, formas de trabalho e aspectos culturais dos povos o longo da história: Antiguidade Oriental (mesopotâmicos, egípcios e povos pré-colombianos na América), Antiguidade Ocidental (gregos e romanos) e a passagem do mundo antigo para o medieval, considerando o Mediterrâneo como espaço de interação entre Europa, África e Oriente Médio).

7º ano

Compreender a ampliação das conexões entre Europa, América e África na Modernidade.

Estudar os aspectos políticos sociais e culturais do século XV ao final do século XVIII (Renascimento, Reformas religiosas, expansão marítima, processos de colonização da América, lógicas mercantis do mundo moderno, escravidão e emergência do capitalismo).

8º ano

Focar os estudos na compreensão da conformação da história do mundo contemporâneo na Europa e na América: Iluminismo, Revoluções inglesas, Revolução Industrial, crise do sistema colonial na América e os processos de independência, o Brasil monárquico, nacionalismo, liberalismo e revoluções europeias no século XIX, imperialismo na África e na Ásia, darwinismo social e o discurso civilizatório, e a questão indígena nas Américas.

9º ano

Estudar a república no Brasil desde a sua formação até a Constituição de 1988, considerando o protagonismo dos diferentes grupos e sujeitos históricos.

Relacionar as abordagens da história nacional aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XIX e XX, reconhecendo as especificidades e fazendo aproximações entre os eventos, incluindo os da história recente.

Estudar a ascensão do totalitarismo na Europa e os grandes conflitos mundiais, a Guerra Fria, as experiências ditatoriais na América do Sul, os processos de descolonização da África e da Ásia, o fim da Guerra Fria e o processo de globalização.

BNCC

LÍNGUA PORTUGUESA

A ÁREA DE LINGUAGENS

No Ensino Fundamental, a área de Linguagens é constituída por três componentes curriculares nos Anos Iniciais – Língua Portuguesa, Artes e Educação Física –, aos quais se acresce o componente Língua Inglesa nos Anos Finais.

Nessa área, para levar os alunos a aprendizagens relacionadas às múltiplas **práticas de linguagens** constitutivas de variadas atividades humanas, é preciso conceber a linguagem não apenas como um conjunto de regras, mas também como uma **forma de interação humana**, pela qual estabelecemos diferentes vínculos para nos comunicar, expressar valores, ideologias, sentimentos etc.

Assim, cabe compreender a linguagem no sistema semiótico, ou seja, na multiplicidade de práticas verbais (escrita e fala), não verbais (expressão corporal e gestual, linguagem visual ou musical, por exemplo) e multimodais/multissemióticas (articulação entre verbal e outras linguagens) que se concretizam no momento em que interagimos.

Nos Anos Iniciais, a área de Linguagens visa ressignificar as práticas já vivenciadas pela criança para, nos Anos Finais, ampliar essas vivências para outros campos de atuação humana. Esse percurso foi traçado com base no fato de que o desenvolvimento de todos nós se relaciona diretamente ao nosso processo de socialização, ou seja, a nossa interação em diferentes campos de atividade humana faz com que seja possível conhecermos, reconhecermos e empregarmos diferentes formas de manifestação da linguagem, constituindo, portanto, espaços para que os alunos possam experimentar variadas práticas, discutindo-as criticamente e com autonomia. Para isso, foram estabelecidas competências específicas a serem desenvolvidas.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

(BNCC, 2017, p. 63).

LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de Língua Portuguesa dá continuidade às práticas de oralidade e escrita iniciadas na Educação Infantil no campo de experiências **Escuta, fala, pensamento e imaginação** (veja página 32 deste material).

As aprendizagens deste campo de experiência na Educação Infantil demonstram que sua finalidade é inserir a criança no universo das culturas do escrito, não como antecipação de processos formais de alfabetização, mas visando ao reconhecimento da função social da escrita e da leitura como fonte de prazer e informação, e empregando a oralidade em diferentes situações como ponto de partida para o trabalho com a língua escrita, em um processo que pressupõe a transição para o Ensino Fundamental.

No Ensino Fundamental, o texto (oral, escrito, multimodal/multissemiótico) torna-se o centro das atividades de linguagem a serem desenvolvidas, implicando um trabalho com a língua não apenas como um código a ser decifrado nem como um mero sistema de regras gramaticais, mas como uma das formas de manifestação da linguagem.

Com isso, a finalidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é permitir o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança e do adolescente como agentes da linguagem, capazes de usar a língua (falada e escrita) e as diferentes linguagens em diversificadas atividades humanas. Nessa perspectiva, a

BNCC visa também contemplar a cultura digital imbricada na questão dos multiletramentos.

A partir disso, são estabelecidos quatro eixos organizadores correspondentes às práticas de linguagem já apresentadas em documentos oficiais anteriores como os PCNs: **Oralidade, Leitura/escuta, Produção de textos e Análise linguística/semiótica**.

Em **Oralidade**, propõe-se a produção de textos orais, considerando as diferenças entre língua falada e escrita e as formas específicas de composição do discurso oral, em situações formais ou informais. Além disso, a variação linguística deverá ser explorada de acordo com a diversidade de práticas orais de uso da linguagem.

O trabalho enfoca a identificação das características de diferentes gêneros textuais/discursivos orais que organizam determinadas atividades humanas. Como exemplo, podemos citar a exposição oral, que pode estar presente em um seminário ou em uma webconferência, prática em que, para expor conteúdo com base em pesquisa ou apresentar opiniões, é necessária uma organização específica.

Nessas práticas de linguagem, há alternância dos turnos de fala, ou seja, enquanto alguém expõe oralmente, há outros que escutam. Além disso, há um intercâmbio entre o oral e o escrito, já que, em alguns casos, aquele que expõe oralmente também preparou por escrito a apresentação, e aquele que ouve anota dúvidas e se prepara para dialogar com o apresentador buscando esclarecer alguns pontos e participar da discussão. Isso implica um trabalho com as relações entre língua falada e língua escrita, considerando também a presença de outras linguagens como a gestualidade, a expressão facial, os elementos semióticos oriundos das TDIC etc.

Assim, a composição do discurso oral assume características específicas de acordo com as necessidades de comunicação dos interlocutores envolvidos. O discurso oral,

portanto, deve ser tomado como objeto de conhecimento visando levar tanto ao aprendizado de práticas escolares em que a oralidade se faz presente, como também contribuir para a participação do aluno na vida pública. Essa perspectiva de trabalho leva naturalmente à formação para a cidadania.

Em **Leitura**, o foco está na interação ativa entre leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais ou multissemióticos oriundos de diferentes campos de atividade humana. Para aprimorar a compreensão leitora, é sugerido que sejam proporcionadas ao aluno diversificadas experiências de ler, ouvir, comentar textos escritos etc. Essas experiências devem incluir a reflexão sobre quem escreveu, para quem, sobre o quê, com que finalidade, em qual tempo e espaço, como o texto circulou e chegou até nós. Nesse processo, fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação cidadã, amplia-se o conhecimento de mundo do aluno ao estimular a sistematização de conceitos, a aquisição de informações e a discussão sobre valores.

De acordo com a BNCC, a formação do leitor deve contribuir para sua participação em práticas sociais da cultura letrada, que, em sua diversidade, permitirão aluno apropriar-se progressivamente de diversos gêneros textuais/discursivos e estabelecer relações com outros, mas sempre consciente dos sentidos que produz. No eixo Leitura, ensinar a ler é levar o aluno tanto a reconhecer a importância das culturas do escrito como também a interpretar imagens estáticas e em movimento que constituem muitos gêneros digitais.

A leitura literária deve perpassar pela compreensão de como a literatura dialoga com a vida humana, da linguagem literária e sua profunda construção estilística, do fato de como ela pode transcender tempo e espaço. Ler o texto literário não está restrito à compreensão da linguagem escrita, mas se refere a uma ação de recepção crítica e responsiva, o que implica reagir ao texto, dar-lhe uma resposta,

concordando ou discordando. Assim, o aluno pode “reagir” ao texto literário escrevendo comentários, debatendo, parodiando, recontando, recriando, criando, porém, o enfoque principal não estará no modelo de escrita, mas sim na possibilidade de incentivar o aluno a estabelecer diálogos, criar suas ideias, demarcar sua memória.

Ler textos literários, portanto, não pode se restringir a atividades de entretenimento ou análise de técnicas de escrita, mas deve atrelar-se à formação do estudante, na consolidação de sua condição humana e na sua vivência emocional e afetiva que dá sentido ao mundo.

Em **Produção de textos**, propõe-se o engajamento das crianças e dos adolescentes em situações reais de produção de textos verbais, não verbais, multimodais/multissemióticos, considerando o uso das linguagens adequado ao contexto de produção, recepção e circulação. Essas oportunidades de produção devem incluir a constante reflexão sobre variação linguística.

A produção de textos sempre será uma atividade sociointeracional, ou seja, produzimos em diálogo com o outro, seja um sujeito, seja outro texto. O interlocutor, assim, é um dos condicionantes da produção textual, o que impõe a adequação do nosso dizer às circunstâncias de produção. Esse processo não deve se configurar como tarefa burocrática, pois deve ser construído como uma atividade em que os alunos se envolvem com as práticas sociais da linguagem, por meio de planejamento, revisão, reescrita e edição de textos.

As práticas de escrita são iniciadas já no 1º ano do Ensino Fundamental com o apoio do professor, ainda que as crianças não dominem o sistema alfabético de escrita. Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os estudantes aprimorem, gradativamente, essas habilidades até os níveis mais complexos.

No eixo **Análise linguística/semiótica**, as habilidades a serem desenvolvidas vinculam-se

às práticas propostas nos eixos **Oralidade, Leitura e Produção de textos**, focando nos dois primeiros anos, a aprendizagem do sistema alfabético de escrita.

Mantém-se, portanto, o caminho do uso-reflexão-uso (conforme já indicavam os PCNs), que visa levar o aluno a refletir sobre as possibilidades de uso permitidas pelo sistema da língua, oral ou escrita, e das múltiplas linguagens, e a ser capaz de aplicar o recurso mais adequado ao contexto em que está inserido.

No que se refere à linguagem escrita, propõe-se a reflexão sobre o léxico e o conteúdo temático, à compreensão das relações de intertextualidade, à identificação da forma composicional, dos aspectos ligados à organização textual, e à construção da coesão e da coerência etc. Os recursos linguísticos focalizam os processos de construção textual, ou seja, os usos são retomados paralelamente às categorias tradicionais da palavra e da frase, porém com enfoque distinto.

Para a linguagem oral, a análise está ligada tanto aos recursos linguísticos próprios da língua falada, como também a elementos paralingüísticos e cinésicos (gestualidade, postura, expressão facial e outros).

Nas atividades de língua, espera-se que os diferentes aspectos da gramática sejam abordados no momento em que se analisa o funcionamento da linguagem em suas variações, o que se torna uma oportunidade para o aluno aprender a decidir pelas formas adequadas a cada situação comunicativa. Há algumas prescrições linguísticas que são estritamente ligadas ao padrão escrito, como acentuação e ortografia, contribuindo para o aprimoramento do domínio da norma-padrão em situações em que esse registro é necessário.

Os recursos linguísticos a serem aprendidos ligam-se à leitura e à produção textual com relevância significativa para a vida real, dando foco a uma aprendizagem ética e crítica diante de problemas autênticos do contexto sociocultural do estudante. Por exemplo, as atividades linguísticas que focalizem os procedimentos coesivos de referênciação podem relacionar-se à reflexão sobre o uso de substantivos, adjetivos, advérbios, pronomes, e como essas referências marcam pontos de vista, valores, apreciações no texto tomado como objeto de conhecimento.

A BNCC destaca que a separação dos eixos se dá apenas por uma questão de organização curricular, pois, no processo de ensino-aprendizagem, tais práticas de linguagem se “interpenetram” e “retroalimentam”. Por isso, foram propostos cinco **campos de atuação**.

Tais campos de atuação orientam a seleção de gêneros textuais/discursivos, práticas, atividades e procedimentos. A partir de cada campo, a BNCC organiza as práticas de linguagem articulando-as aos respectivos objetos de conhecimento e habilidades para cada ano do Ensino Fundamental, que devem ser desenvolvidos na integração entre os eixos organizadores, de modo indissociável das competências específicas do componente curricular.

Campos de atuação - Língua Portuguesa	
Anos Iniciais	Anos Finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo de atuação na vida pública	Campo jornalístico-midiático Campo de atuação na vida pública

(BNCC, 2017, p. 82)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

(BNCC, 2017, p. 85)

PONTOS EM DESTAQUE ▶ FINALIDADE

ALFABETIZAÇÃO ATÉ O 2º ANO

Compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita, seguindo, nos demais anos, com a aprendizagem dos padrões de escrita que consolidam o domínio desse sistema. Nos dois primeiros anos, espera-se que a criança entenda os princípios organizadores do sistema alfabético de escrita, que é a correspondência entre fonema e grafema (regularidades diretas e algumas regularidades contextuais), aprimorando gradualmente os padrões de escrita (regularidades contextuais e irregularidades).

TEXTO COMO UNIDADE DE TRABALHO

Compreender o texto como unidade de trabalho, concebendo-o como enunciado e não apenas como “modelo” de gênero textual/discursivo para enfatizar a unicidade de cada texto e dos processos que o constituem. Isso significa que o texto, seja verbal, não verbal, multimodal/multissemiótico, é o organizador das atividades didáticas a serem desenvolvidas, vinculando, assim, os quatro eixos. O texto servirá como objeto de conhecimento que possibilita refletir sobre as práticas sociais envolvidas, considerando o tempo e o espaço de produção, recepção e circulação, bem como os aspectos composicionais, temáticos, estilísticos, enunciativos e linguísticos envolvidos.

ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA

Articular a aprendizagem da língua e das múltiplas linguagens com as práticas de leitura, produção textual e oralidade, corroborando o caminho do uso-reflexão-uso, que considera as questões de variação linguística e adequação aos múltiplos contextos de uso. Propõe-se um trabalho com variados textos, sendo que, especificamente para linguagem verbal (oral e escrita) os conhecimentos linguísticos e gramaticais necessários para a compreensão e a produção de textual envolvem a reflexão sobre o léxico, intertextualidade, conteúdo temático, composição, organização textual, procedimentos coesivos, padrões de escrita, características da conversão espontânea etc. Assim, aspectos da tradição gramatical ganham outro tratamento, sendo abordados no momento em que se analisa o funcionamento da linguagem em suas variações.

MULTI- LETRAMENTOS

Compreender o texto no contexto dos multiletramentos, ou seja, considerar a multiplicidade semiótica dos textos em circulação do mundo contemporâneo e a multiplicidade de culturas que constituem diferentes práticas de linguagem. Por conta disso, a cultura digital perpassa todos os campos de atuação propostos pela BNCC, fazendo surgir ou modificando gêneros textuais/discursivos e práticas. Do mesmo modo, os direitos humanos se articulam a todos os campos de atuação, de modo distintos, seja pelo debate de ideias, seja pela própria organização e defesa dos direitos humanos. Os multiletramentos se configuram, portanto, como o próprio exercício desses direitos.

BNCC

LÍNGUA INGLESA

Doris Soares,
mestre em Linguística Aplicada (UFRJ), doutora em Estudos da Linguagem (PUC-Rio), docente em instituição de Ensino Superior e colaboradora em livros didáticos de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA

A BNCC tem por objetivo garantir que todos os estudantes recebam uma formação humana integral que contribua para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Para o componente curricular Língua Inglesa, a Base define que os estudantes devem desenvolver competências e habilidades a partir de uma perspectiva de educação linguística consciente, crítica e reflexiva. Assim, a aprendizagem do idioma deve propiciar aos estudantes o acesso a novos percursos de construção de conhecimento e o exercício da cidadania ativa, permitindo-lhes vivenciar “novas formas de engajamento e participação em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BNCC, 2017, p. 239).

Nessa perspectiva, o inglês não deve ser entendido com uma língua estrangeira, mas como uma língua franca, ou seja, que não pertence exclusivamente aos falantes nativos, os quais representam na atualidade a minoria de seus usuários. Ao expandir-se para além dos espaços territoriais e culturais, a língua inglesa desempenha papel fundamental na comunicação internacional, impulsionado também pela difusão das práticas sociais no mundo digital.

Assim, implica rever o mito de que o “correto” seria ensinar “inglês britânico” ou “inglês americano”, uma vez que usuários com repertórios linguísticos e culturais diversos deixam suas marcas identitárias nessa língua

franca ao realizarem suas práticas discursivas. Implica, também, repensar as considerações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) acerca da prevalência da compreensão leitora sobre as demais habilidades comunicativas, uma vez que a popularização da internet nas últimas décadas facilitou o acesso ao inglês oral, tanto para o consumo/produção de conteúdo, quanto para a interação entre falantes do idioma.

A BNCC acolhe essa mudança e define o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade, determinando 6 competências específicas para Língua Inglesa, sempre articuladas com as competências de Linguagens e com as 10 competências gerais da Educação Básica:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo criticamente sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

(BNCC, 2017, p. 244)

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, a BNCC define um conjunto de habilidades para cada ano, relacionando-as com os objetos de conhecimento do componente curricular. Contudo, vale ressaltar que as habilidades “não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias” (BNCC, 2017, p. 30). Os objetos de conhecimento, por sua vez, representam os conteúdos, conceitos e processos a serem trabalhados nas unidades temáticas ao longo dos anos escolares.

Na Língua Inglesa, essas unidades estão distribuídas em cinco eixos organizadores que, embora tratados de forma separada, estão intrinsecamente ligados nas práticas de linguagem: **Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão intercultural**.

A escolha por eixos organizadores que se pautam nas habilidades comunicativas, no conhecimento sistêmico da língua e na interdependência entre ela e a cultura representa outra novidade da BNCC.

EIXOS ORGANIZADORES, UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES NA LÍNGUA INGLESA

O eixo **Oralidade** envolve práticas de compreensão (escuta) e produção (fala), de acomodação (resolução de conflitos) e de negociação na construção de sentidos em diferentes contextos discursivos, com ou sem contato face a face, por nativos e não nativos, incluindo o professor. Essas práticas devem partir de assuntos com os quais os estudantes estejam familiarizados e que estimulem a vivência e a reflexão sobre os usos da língua, em que se articulam aspectos que vão além do verbal, tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil.

Há três unidades temáticas que organizam os conteúdos desse eixo: *Interação discursiva, Compreensão oral e Produção oral*. Os estudantes devem: compreender sentidos (global, específico e detalhado); negociar significados; arriscar-se e se fazer compreender; dar voz e vez ao outro; entender e acolher a perspectiva do outro; superar mal-entendidos e lidar com a insegurança.

O eixo **Leitura** envolve reflexão e construção de significados por meio da interação entre leitor e textos escritos relacionados à vida escolar, social e cultural dos estudantes. Para tanto, promove práticas de compreensão leitora de gêneros verbais e híbridos em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas, situadas e articuladas com a competência leitora em língua materna e/ou outras línguas, visam ao desenvolvimento da leitura crítica, estimulado pela análise e pela problematização do que se lê para “a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua” (BNCC, 2017, p. 242).

Há três unidades temáticas nesse eixo: *Estratégias de leitura, Práticas de leitura, e Atitudes e disposições favoráveis do leitor/ Avaliação dos textos lidos.*

A unidade *Práticas de leitura* adota enfoques distintos para cada ano. Assim, temos *Práticas de leitura* associadas à construção de repertório lexical no 6º ano, à pesquisa no 7º ano, à fruição estética no 8º ano e às novas tecnologias no 9º ano. A unidade *Atitudes e disposições favoráveis do leitor* aparece no 6º e 7º anos, enquanto a unidade *Avaliação dos textos lidos* se insere no 8º e 9º anos.

Os alunos devem ser aptos a usar pistas verbais e não verbais para a formulação de hipóteses e inferências; formular hipóteses sobre a finalidade dos gêneros, com base em sua estrutura, investigar como os contextos de produção agregam sentidos; trocar opiniões e informações e explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.

O eixo **Escrita** compreende práticas de produção de textos de gêneros variados, em diferentes modalidades, suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem uma visão da escrita como processo, mediada pelo professor ou pelos colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos estudantes, tanto em língua materna como em outras línguas. Abrangem, também, uma concepção do ato de escrever como prática social, possibilitando aos estudantes agirem com protagonismo.

Há duas unidades temáticas nesse eixo: *Estratégias de escrita* (pré-escrita, escrita e pós-escrita) e *Práticas de escrita*. Algumas das habilidades a serem desenvolvidas são: gerar ideias; planejar a escrita; produzir rascunhos; revisar e fazer a edição final.

O eixo **Conhecimentos linguísticos** abrange as práticas de análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado e partindo dos usos da língua presentes nos demais eixos organizadores. Essas práticas devem se desenvolver de modo indutivo, estimulando

a descoberta e a formulação/checagem de hipóteses sobre o funcionamento sistêmico da língua e permitindo a comparação com a língua materna e com outras línguas.

Há duas unidades temáticas nesse eixo: *Estudos do léxico* e *Gramática*. Nelas, há o estímulo à reflexão sobre as noções de adequação, padrão, variação linguística e inteligibilidade, para além das definições de usos “certos” ou “errados”. Algumas das habilidades são: construir repertório lexical sobre temas familiares; reconhecer afixos; reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou de outras línguas conhecidas; explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso; empregar tempos e modos verbais; discriminar sujeito de objeto utilizando os pronomes a eles relacionados.

O eixo **Dimensão intercultural** envolve reflexões sobre a (re)construção de culturas, a interação entre elas e a forma como os participantes vivenciam, nessas trocas, os processos de constituição de identidades abertas e plurais. As práticas devem favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.

Há duas unidades temáticas nesse eixo, que se articulam de formas diferentes, dependendo do ano. São elas: *A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade* (6º ano); *A língua inglesa no mundo* (6º, 7º e 9º anos); *Comunicação intercultural* (7º, 8º e 9º anos) e *Manifestações culturais* (8º ano). Algumas das habilidades são: explorar modos de falar, refutando preconceitos; reconhecer a variação linguística como fenômeno natural das línguas e avaliar elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.

DESTAQUES DA BNCC

Pontos gerais:

- Ensino da língua pautado na função social e política do inglês na contemporaneidade.

- Educação linguística voltada para a interculturalidade, estimulando o reconhecimento e o respeito às diferenças e legitimando os usos do inglês.
- Ampliação da concepção de letramento para multiletramentos, os quais aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens.
- Proposição da relativização das noções de língua estrangeira, falante ideal, correção, precisão e proficiência em favor das noções de língua franca, falantes pluri/multilíngues, usos híbridos e inteligibilidade na interação linguística.

Eixo Oralidade

- Promoção de situações de aprendizagem dos elementos constitutivos dos gêneros orais e de estratégias para a compreensão, a acomodação e a negociação de significados.
- Reflexão sobre comportamentos e atitudes que promovam a negociação e a (co)construção de sentidos nas interações.
- Utilização de recursos midiáticos (cinema, internet, televisão) para prover insumos autênticos e significativos para a realização das práticas de uso/interação oral.

Eixo Leitura

- Trabalho com gêneros verbais e híbridos para possibilitar aos estudantes vivenciar, de modo significativo e situado, diferentes modos de ler (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.) e diferentes finalidades de leitura (pesquisar/revisar a própria escrita; expor ideias e argumentos; agir no mundo de forma crítica etc.).
- Inclusão de práticas de pré-leitura, leitura e pós-leitura para potencializar a aprendizagem, contextualizada e significativa.

Eixo Escrita

- Trabalho com planejamento-produção-revisão textual, ora de modo individual, ora de modo

coletivo, para a avaliação e a tomada de decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente o objetivo do texto, seus possíveis leitores e o suporte que lhe permitirá a circulação social.

- Desenvolvimento da escrita autoral em gêneros diversos, partindo dos que empregam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas) para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias e relatos de opinião), conduzindo, gradativamente, a uma escrita mais autêntica, criativa e autônoma.

Eixo Conhecimentos linguísticos

- Análise e reflexão sobre as práticas de uso da língua, sempre de modo contextualizado e articulado às práticas de oralidade, leitura e escrita.
- Estudo indutivo, comparativo e contrastivo do léxico e da gramática (formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos etc.), promovendo a compreensão do funcionamento sistêmico da língua inglesa, recorrendo aos conhecimentos dos estudantes sobre o funcionamento da língua materna e de outras línguas.
- Reflexão sobre os usos da língua, questionando, por exemplo, na perspectiva de quem uma forma estaria adequada a um dado contexto; quem define o que é “certo” ou “errado” no uso da língua; quem está incluído em certos usos e quem está silenciado etc.

Eixo Dimensão intercultural

- Problematização dos diferentes papéis da língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto sob uma perspectiva histórica.
- Adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura e o desenvolvimento da competência intercultural. ■

BNCC

EDUCAÇÃO FÍSICA

Inserida no campo de Linguagens, a Educação Física valoriza o trabalho com unidades temáticas (Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Lutas, Danças e Práticas corporais de aventura) dentro de quatro ciclos: **(1) 1º e 2º anos, (2) 3º ao 5º ano, (3) 6º e 7º anos e (4) 8º e 9º anos.**

Os ciclos se diferenciam pelos “critérios de progressão do conhecimento, tais como elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação” (BNCC - p.217), nos quais a Base se apoiou para organizar os conhecimentos e as habilidades específicas que devem compor os currículos do Fundamental.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



- 1 CORPO E MOVIMENTO** > Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
- 2 PRÁTICAS CORPORais E CULTURA** > Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
- 3 VIDA E SAÚDE** > Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
- 4 FORMAÇÃO CIDADÃ** > Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
- 5 COMBATE AO BULLYING** > Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
- 6 EDUCAÇÃO EM VALORES** > Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
- 7 IDENTIDADE E CULTURA** > Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
- 8 AUTONOMIA** > Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
- 9 INCLUSÃO** > Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
- 10 EXPERIMENTAÇÃO E VALORIZAÇÃO** > Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.



ARTE

Inserida no campo do saber de Linguagens, a área de Arte ganhou maior flexibilização na delimitação dos currículos e a possibilidade de adequá-los à realidade local do aluno.

“A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.”

(BNCC p.191)

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, a progressão em Arte não deve ser linear, rígida ou cumulativa em relação às linguagens ou objetos de conhecimento. A proposta é de um “movimento no qual cada nova experiência se relacione com as anteriores e as posteriores” (BNCC p.195).

Para isso, o trabalho com Arte divide-se em dois ciclos:

- **1º ao 5º ano** - com o objetivo central de proposição de experiências e vivências artísticas centradas nos interesses e culturas infantis.
- **6º ao 9º ano** - com objetivo de maior sistematização dos conhecimentos e proposição de experiências, com interações artísticas e culturais de diferentes épocas e contextos, nacional e internacional.

DIMENSÕES DO CONHECIMENTO EM ARTE

- 1. Criação:** fazer artístico que dá materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos ou que gera processos, acontecimentos e produções artísticas.
- 2. Crítica:** articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
- 3. Estesia:** experiência sensível em relação ao espaço, tempo, som, ação, imagens, próprio corpo e diferentes materiais.
- 4. Expressão:** possibilidade de exteriorizar e manifestar criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos individuais ou coletivos.
- 5. Fruição:** deleite, prazer, estranhamento e abertura para se sensibilizar durante práticas artísticas e culturais.
- 6. Reflexão:** atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador ou leitor.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ARTE

1

ENTENDER A DIVERSIDADE ARTÍSTICA E CULTURAL



Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.

2

ARTE EM MÚLTIPLAS LINGUAGENS



Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.

3

ARTE E IDENTIDADE



Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais - especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira - , sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.

4

LUDICIDADE



Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.

5

TECNOLOGIA



Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.



ARTE E SOCIEDADE

6

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

7

CULTURA SOCIAL



Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.



AUTONOMIA E EXPRESSÃO

8

Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

9

VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS



Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.



www.moderna.com.br

FALE CONOSCO



[/editoramoderna](https://www.facebook.com/editoramoderna)



0800 17 2002