

# Leitura Crítica

Objeto: Versão final da Introdução à BNCC

Leitora crítica: Maria Alice Setubal

## 1. Apresentação

Esta leitura crítica da Introdução à versão da Base Nacional Curricular Comum (doravante BNCC) apoiou-se também na análise da versão anterior do mesmo documento, e levou em conta, como principais critérios:

- (i) Clareza, coerência interna e consistência
- (ii) pressupostos.

## 2. Mérito

### 2.1. Clareza, coerência interna e consistência

A versão final da Introdução ao documento da BNCC é *clara e consistente*. Os tópicos selecionados concorrem adequadamente para situar o leitor, sem incoerências ou excessos: em relação ao modo de elaboração do documento, à importância de uma Base Comum, a seus marcos legais na legislação brasileira; bem como às finalidades educacionais que, decorrentes desses marcos legais, devem orientar o desenho curricular. A Introdução também, de modo claro e consistente, apresenta ainda os “fundamentos pedagógicos” adotados na elaboração do documento e a organização do currículo na educação infantil e no ensino fundamental.

Os fundamentos pedagógicos coincidem com três tomadas de posição curriculares: primeiramente, por uma organização do conhecimento *para o desenvolvimento de competências*, discriminadas em três tipos (as cognitivas, as comunicativas e as pessoais e sociais); elas são assim discriminadas, em segundo lugar, de modo a permitir que a ação educacional orientada pela BNCC favoreça o *desenvolvimento integral do estudante*; a última tomada de posição, por fim, sugere a adoção, pelas escolas, de práticas pedagógicas que auxiliem na integração das três competências e do conhecimento disciplinar, por meio da *interdisciplinaridade* e da *contextualização*.

Esses tópicos são suficientes para uma introdução à leitura da BNCC e auxiliam gestores, técnicos e professores nessa tarefa. Dois tópicos, porém, parecem ser relevantes, embora não tenham sido discutidos na Introdução. Trata-se, primeiramente, dos critérios que foram empregados, tendo em vista o conjunto dos componentes curriculares, para a seleção dos conhecimentos. Sabe-se que

serão selecionados aqueles que concorrem para o desenvolvimento dos três conjuntos de competências, mas isto não é suficiente para orientar, em cada componente curricular a *seleção de conhecimentos*, sobretudo em áreas cujos currículos não dependem majoritariamente das ciências de referência, mas também, em larga medida, de práticas sociais e culturais, como é o caso, por exemplo, do ensino de Língua Portuguesa e Artes. É certo que muitos desses critérios se encontram no texto, mas não foram reunidos de forma sistemática, de modo a apresentá-los ao leitor. Isto é especialmente importante quando se tem em mente que esses leitores – gestores, técnicos e docentes – serão responsáveis por transformar a BNCC em propostas curriculares e práticas pedagógicas. Daí a importância de contarem com claros critérios de relevância para orientar a seleção de conteúdos. Outro tópico não abordado, em segundo lugar, é o da organização desse conhecimento em sequências de forma a criar uma *progressão*, marcando avanços no processo de ensino-aprendizado. Pode ser que esses dois temas sejam tratados em outro momento da BNCC, mas, para assegurar a coerência entre os diferentes componentes curriculares, é fundamental que, guardadas as especificidades de cada componente, sejam compartilhadas decisões relativas a esses critérios de seleção e de progressão dos conhecimentos.

Deve-se reforçar, porém, que, a Introdução é bastante clara, apresenta maior legibilidade que a versão anterior; nela também está mais destacada e evidente a própria função da BNCC e o papel das redes de ensino e das escolas no desenvolvimento de suas propostas curriculares, no caso das primeiras, e de seus projetos pedagógicos, no caso das últimas. Espera-se que essas qualidades da Introdução estejam de fato traduzidas nos documentos voltados para a educação infantil e para o ensino fundamental, sobretudo na definição das competências a serem desenvolvidos nos campos de experiência ou em cada componente curricular.

## 2.2. Pressupostos

Deve ser destacado, positivamente, o resgate dos marcos legais que orientam a elaboração da BNCC, especialmente o apoio da legislação a pontos que planos estaduais e municipais de Educação vêm deixando de lado e movimentos e legisladores vêm combatendo. A reafirmação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, num contexto em que são contestados, é fundamental para educação brasileira. Esses objetivos tendem a traduzir, num nível maior de concretização, as finalidades da educação básica previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, possibilitando que a escola enfrente problemas que vive em seu cotidiano e que contribua com a construção de uma sociedade mais diversa e menos desigual.

Também é um ponto de destaque o trecho que demonstra a importância – mesmo que relativa – da BNCC para a busca de equidade em nossa escola. Este parece ser também – para muitos – a principal justificativa, ao lado da melhoria da qualidade, para a adoção de uma base. Apesar disso, a apresentação das desigualdades a serem superadas, no mesmo trecho (p. 3-4), mostra uma

atenção limitada apenas às pessoas com deficiência, a jovens e adultos sem escolaridade ou com escolaridade reduzida ou extemporânea, aos povos indígenas e quilombolas, o que não esgota nem mesmo as modalidades da educação básica, nem aqueles fatores sociais que tendem a mais influenciar nos resultados escolares de crianças brasileiras, como a origem social, a moradia em regiões de alta vulnerabilidade social, sobretudo em grandes centros urbanos, a questão étnico-racial mais ampla, assim como as questões ligadas às relações de gênero. É importante reconhecer que essas desigualdades sociais se traduzem em desigualdades escolares com apoio da instituição escolar, embora todas as crianças e jovens, independentemente do grupo social, sejam capazes de aprender. Resumir as possibilidades da contribuição da BNCC para tornar nossa escola mais justa apenas para os grupos listados na Introdução pode levar o leitor a um apagamento das fortes desigualdades que organizam a escola brasileira e induzir a um desenho curricular que, retirando esses grupos elencados, desconsidera suas reais necessidades de conhecimento. Sem dúvida, numa base curricular, é preciso alcançar certo grau de generalidade. Mas numa escola que atende sobretudo estudantes de famílias com menor escolaridade e fortemente marcada por uma origem negra, é fundamental ter em mente as características culturais desses grupos.

Um terceiro ponto de destaque é uma adoção coerente – e que servirá a todos os componentes curriculares – de uma organização do conhecimento em competências. A avaliação sobre pertinência desse modo de organização não é unânime (cf: CRAHAY, Marcel. Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n. 154, p. 97-110, janv./mars 2006.) e traz dificuldades de apropriação de documentos curriculares por docentes, cuja formação e ação tendem a se organizar em torno de torno de “conteúdos” que podem ser abordados discursivamente (cf.: BATISTA, A. A. G. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997). Apesar disso, é a forma de organização do conhecimento que melhor traduz as finalidades da maior parte dos componentes curriculares no mundo contemporâneo, voltadas não apenas para o saber, mas também para o saber-fazer (entendido num sentido amplo), aí incluindo o saber-conhecer em novas situações.

A separação das competências em três tipos: pessoais e sociais, cognitivas e comunicativas é pertinente sob o ponto de vista do desenho curricular, bem como sob um ponto de vista didático, mas deve ser – é nossa opinião – abordada com maior cautela. Embora a figura (p.8) mostre zonas de interseção entre essas competências e estejam relacionados, em parte, no detalhamento das competências cognitivas e comunicativas, seria importante destacar as interrelações entre elas: as relações entre linguagem e cognição são amplamente estudadas desde a filosofia grega (para uma síntese dessa tradição, ver CHOMSKY, Noam. *Cartesian Linguistics: a chapter in the history of rationalist thought*. Edited by James McGilvray. 2 th ed. New Zealand: Cybereditions, 2002. 1 th ed. 1965); as interrelações entre dimensões sócio-afetivas e atitudinais, de um lado, e cognitivas, de outro, são também objeto de tradição da Psicologia (ver SMOLKA et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política

pública: explicitando controvérsias e argumentos . *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, no. 130, p. 219-242, jan.-mar., 2015 .).

A não articulação entre esses três grupos de competências é especialmente danosa no caso das chamadas “pessoais e sociais”: desvinculadas do conhecimento, podem se converter apenas em “doutrina” ou sistema “moral”, ou em “disciplina” escolar apenas (embora não se negue a importância desta), mas não em algo que favoreça a heteronomia.

Em relação às competências comunicativas, por fim, observe-se que todas tendem a assumir a perspectiva “ativa” das trocas linguísticas “explicar”, “argumentar”, deixando de lado a perspectiva dita “passiva”, ligada à compreensão. Esta é apenas sugerida na competência “trocar informações”. Está excluída uma importante competência comunicativa-cognitiva, da ordem do “relatar”. Não há informações que justifiquem a razão de sua exclusão, nem, tampouco, de outra competência, relacionada a discursos ficcionais, aquela da ordem do “narrar”.

Um último ponto a respeito das competências: como já afirmado, a opção se justifica plenamente. Apesar disso, a argumentação pela escolha – é o que parece – dá um salto. Afirma-se que:

*a LDB desloca o foco do currículo. No lugar dos conteúdos mínimos a serem ensinados, essa Lei orienta para a definição das **aprendizagens pretendidas**, o que significa dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências. (p. 5; ênfase do documento)*

Ora, o deslocamento do ensino para o aprendizado não implica necessariamente a opção pelo desenvolvimento de competências, mas uma atenção ao processo de aprendizado, que pode ser de conhecimentos ou mesmo de habilidades. Aqui, salvo engano, seria importante desenvolver a argumentação.

Por fim, é necessário expressar certa reserva em relação à recomendação didática que conclui a Introdução, acerca da interdisciplinaridade e da contextualização do conhecimento. Certamente, são dois procedimentos importantes para a criação de relações entre conhecimentos, bem como para o próprio desenvolvimento de competências. Entretanto, no contexto educacional, muitas recomendações são tratadas como regra geral e nem sempre a contextualização é desejável: para observar, analisar um fenômeno, dessa análise abstrair padrões ou regras, generalizar e aplicar essas regras a novos casos, reformulando-as ou não, supõe-se descontextualizar esse fenômeno, seja quando se trata de processos históricos, linguísticos, físicos, seja quando se trata do conhecimento matemático. A interdisciplinaridade, de fato, é algo a ser almejado, mas é também necessário explicitar que ela só é possível a partir de uma sólida base disciplinar.

Em relação à organização curricular adotada na educação infantil e no ensino fundamental, apresentada na Introdução, ela é clara e respeita os acordos já firmados em versões anteriores, o que é um ponto importante para a

legitimidade da proposta. A única ressalva diz respeito à natureza das “unidades temáticas” e dos “campos de experiências”, que não fica clara para um leitor ainda não familiarizado com o restante do documento. Uma remissão aos trechos em que serão definidas as duas expressões poderia acalmar os leitores menos pacientes.

## Conclusão

A Introdução avançou em relação à versão anterior, tornando-se mais clara, consistente e orgânica. Servirá com maior adequação a sua finalidade de situar seu leitor, apresentando a BNCC e os aqueles princípios que a organizam, bem como seu desenho curricular. As observações de natureza crítica têm por intenção contribuir para o aprimoramento da Introdução.

São Paulo, 20 de dezembro de 2016.

Maria Alice Setubal