

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FRANCISCA JANDIRA MACHADO NEVES

**DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR AO DOCUMENTO CURRICULAR
DO TERRITÓRIO MARANHENSE: CONTEXTUALIZAÇÕES E APROXIMAÇÕES**

**São Luís
Dezembro/2020**

FRANCISCA JANDIRA MACHADO NEVES

**DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR AO DOCUMENTO CURRICULAR
DO TERRITÓRIO MARANHENSE: CONTEXTUALIZAÇÕES E APROXIMAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos

**São Luís
Dezembro/2020**

NEVES, Francisca Jandira Machado
Da Base Nacional Comum Curricular ao Documento Curricular do Território Maranhense: Contextualizações e Aproximações /Francisca Jandira Machado Neves.-São Luís, 2020.
151 f.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual do Maranhão, 2020

Orientador: Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Políticas Educacionais. 3. Currículo Nacional. 4. Documento Curricular do Território Maranhense I. Título.

CDU: 37.016(81)

FRANCISCA JANDIRA MACHADO NEVES

**DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR AO DOCUMENTO CURRICULAR
DO TERRITÓRIO MARANHENSE: CONTEXTUALIZAÇÕES E APROXIMAÇÕES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 10 de dezembro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos
Doutora em Políticas Públicas em Educação - Unicamp
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA



Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima
Doutora em Educação - UFC
Universidade Federal do Maranhão - UFMA



Prof. Dra. Iris Maria Ribeiro Porto
Doutora em Ciências Sociais - UFPA
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

AGRADECIMENTOS

Sobretudo a Deus, na sua infinita misericórdia e bondade. Aos que sonharam este sonho de um Mestrado comigo e me ajudaram a torná-lo realidade. Aos meus filhos, Saulo de Tarço Neves Oliveira e Antonia Clara Neves Oliveira, por serem presença amorosa constante e me incentivarem a caminhar sempre mais à frente. À minha mãe, Antonia Neves da Silva, que contribuiu para realização do mestrado. Ao meu amigo/irmão e conselheiro fiel, Cícero Barros.

Agradeço a minha querida orientadora professora Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos, que acreditou em mim e nesse projeto, contribuindo para que as ideias se tornassem escritos. E, especialmente, a Prof. Dra. Iris Maria Ribeiro Porto e a Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima da Universidade Federal do Maranhão/UFMA pelas contribuições que aprimoraram minha escrita, minha gratidão às senhoras pelos conselhos, orientações e por acreditarem que essa jornada seria possível.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão, que contribuíram valiosamente para meu aprimoramento teórico, em especial os professores: Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos, Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva, Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque, Profa. Dra. Nadja Fonseca da Silva e Profa. Dra. Albiane Oliveira Gomes.

Aos amigos com os quais cursei as disciplinas do mestrado, pela promoção de momentos de debates que contribuíram para o aperfeiçoamento da minha formação, especialmente, Paula Regina Oliveira e Otávio Augusto de Moraes, sou grata a Deus pela parceria que encontrei em vocês, grata pelas partilhas sempre tão amorosas, que o Senhor Jesus os abençoe ricamente.

Finalmente, aos colegas educadores, que são tantas e tantos professoras e professores, que sonham e lutam, como eu, pela construção de uma educação pública de qualidade social em todos os sentidos.

Meus sinceros agradecimentos

“O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares.”

Moreira e Tadeu

RESUMO

Este estudo, concentra-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo para Educação Básica, uma iniciativa do Ministério da Educação, com apoio de outras instituições, especificamente Conselho Nacional de Secretários de Educação e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. O objetivo geral da investigação foi analisar nas orientações da BNCC quais são seus desdobramentos no Documento Curricular do Território Maranhense, desencadeando a elaboração de um E-book para os professores do ciclo de alfabetização, com ênfase no componente curricular de Língua Portuguesa. Para avançar nesta análise, foi necessário que o enfoque da pesquisa fosse direcionado ao currículo e a construção do conceito de base nacional no contexto das políticas educacionais numa perspectiva crítica, considerando a política oficial educacional e o regime de colaboração; dando ênfase a estrutura da BNCC centrada em competências e suas intencionalidades e implicações para formação de professores. A metodologia da pesquisa tem por base o método dialético com estudos qualitativos, com levantamento de dados bibliográficos e documentais, com pesquisa em autores com teorizações sobre o currículo e formação de professores, coletando dados por meio de documentos oficiais do Ministério da Educação que regulamentam e organizam a educação brasileira. Como referencial teórico-metodológico na área de currículo, foram utilizadas as contribuições de Sacristán, Llavador, Santomé, Arroyo, Apple, Moreira e Tadeu, Lopes e Macedo entre outros. Na área de formação de professores, os fundamentos para as discussões foram Imbernón, Lüdke, André, Tardif, entre outros. Apresenta como resultado a necessidade de reformulação do Projeto Político Pedagógico escolar alinhado com a Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular do Território Maranhense. Conclui-se que com a análise dos dados, em consonância com os referenciais teóricos utilizados, foi possível perceber que é visível, a submissão da formação de professores e a elaboração dos currículos às exigências da Base Nacional Comum Curricular, na justificativa e urgência de atualização dos currículos da Educação Básica à luz deste documento normativo.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Políticas Educacionais; Currículo Nacional; Documento Curricular do Território Maranhense.

ABSTRACT

This study focuses on the National Common Curricular Base (BNCC), a normative document for Basic Education, an initiative of the Ministry of Education, with support from other institutions, specifically the National Council of Education Secretaries and the National Union of Municipal Education Directors. The main goal of the investigation was to analyze according to the guidelines of the BNCC what are its consequences in the Curricular Document of the Maranhense Territory, leading to the elaboration of an E-book for teachers of the literacy cycle, with emphasis on the curricular component of Portuguese Language. In order to progress this analysis, it was necessary that the research focus was directed to the curriculum and the construction of the concept of the national base in the context of educational policies in a critical perspective, considering the official educational policy and the collaboration regime; emphasizing the structure of the BNCC centered on competencies and its intentions and implications for teacher training. The research methodology is based on the dialectic method with qualitative studies, with the gathering of bibliographic and documentary data, with research on authors with theorizations about the curriculum and teacher training, collecting data through official documents of the Ministry of Education that regulate and organize the Brazilian education. As a theoretical-methodological framework in the curriculum area, contributions from Sacristán, Llavador, Santomé, Arroyo, Apple, Moreira and Tadeu, Lopes, and Macedo, among others, were used. In the area of teacher training, the foundations for the discussions were Imbernón, Lüdke, André, Tardif, among others. As a result, there is a need to reformulate the School Pedagogical Political Project according to the Common National Curricular Base and the Curricular Document of the Maranhense Territory. It is concluded that with the analysis of the data, according to the theoretical references used, it was possible to perceive that it is visible, the submission of teacher training and the elaboration of the curriculum to the requirements of the Common Curricular National Base, in the justification and urgency of updating Basic Education curriculum based in this normative document.

Keywords: National Common Curricular Base; Educational Policies; National Curriculum; Curricular Document of the Maranhense Territory.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANDES-SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BNC - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
CEE-MA - Conselho Estadual de Educação do Maranhão
DCTMA - Documento Curricular do Território Maranhense
EJA - Educação de jovens e adultos
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
SEDUC-MA - Secretaria da Educação do Estado do Maranhão
UNCME-MA - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões que regulam o currículo	28
Figura 2 - Construção Participativa da Base Nacional Comum Curricular.....	49
Figura 3 - Saberes, processos e esferas de decisão do que se ensina.....	60
Figura 4 - Competências Gerais BNCC.....	73
Figura 5 - Cronograma das consultas públicas presenciais do DCTMA no ano de 2018.....	115
Figura 6 - Percurso da BNCC ao currículo do Estado.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Quadro Análise Documental.....	19
Quadro 02 - Quadro Competências Gerais da BNCC a desenvolver.....	121
Quadro 03 - Quadro síntese das aprendizagens.....	130
Quadro 04 - Campos de atuação de Língua Portuguesa.....	137

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DO CONCEITO DE CURRÍCULO AO CONCEITO DE BASE: PROPOSIÇÕES E EMBATES.....	23
2.1 Currículo: revendo conceitos.....	23
2.2 No contexto das políticas educacionais gesta-se a Base Nacional Comum Curricular.....	29
2.3 O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular.....	38
2.4 A BNCC e o regime de colaboração: faz sentido um currículo nacional?.....	47
3 BNCC: COMPETÊNCIAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CURRÍCULOS ESCOLARES.....	62
3.1 Análise das competências gerais da BNCC	62
3.2 Formação de professores.....	86
3.3 Questões da BNCC sobre a elaboração dos currículos escolares.....	97
4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: CONTEXTUALIZAÇÕES E APROXIMAÇÕES.....	112
4.1 O processo de elaboração do Documento Curricular do Território Maranhense.....	112
4.2 O alinhamento do currículo escolar no contexto do Documento Curricular do Território Maranhense.....	118
4.3 O processo de implantação do Documento Curricular do Território Maranhense: algumas proposições para a formação continuada de professores.....	124
4.3.1 A Alfabetização e o letramento no DCTMA: ampliações	126
5 A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES E AMPLIAÇÕES	138
5.1 Relato da experiência que desencadeou a elaboração do produto educacional.....	139
5.2 O processo de elaboração do produto educacional.....	141
5.3 O acesso ao produto educacional.....	142
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS.....	147

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação aborda o tema: Da Base Nacional Comum Curricular ao Documento Curricular do Território Maranhense: Contextualizações e Aproximações, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, São Luís - MA, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas. Corroborando com o proposto, participo do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Gênero e Educação/UEMA, na linha de pesquisa Educação e História da Educação, coordenada pela professora Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos.

O interesse investigativo desta pesquisa, concentra-se, portanto, no campo do currículo e, dentro deste campo, nosso olhar volta-se à Base Nacional Comum Curricular. Neste contexto, analisa-se o documento normativo que na atualidade, orienta a (re) elaboração do currículo da Educação Básica brasileira, doravante, Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Meu envolvimento com o objeto de pesquisa teve início no ano de 2015, no município de Codó, a partir da mobilização nacional para a consulta pública. Vale lembrar que no dia 16 de setembro de 2015, o Ministério da Educação (MEC), disponibilizou a consulta pública, por meio do site oficial do Ministério, com o endereço eletrônico da Base Nacional Comum Curricular, a primeira versão do documento, para que todos os interessados enviassem sugestões a partir da análise do documento, ficando disponível no site até o dia de 15 de março de 2016. Sendo que no término, computou-se um total de 12.226.510 contribuições.

A ideia em pesquisar sobre a Base Nacional Comum Curricular ocorreu durante uma mesa-redonda de um seminário realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime do Maranhão) e pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA) em setembro de 2018. Na ocasião, representava o município de Codó como Articuladora Municipal e Articuladora Regional pela Undime. O tema era sobre a elaboração do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC.

Nesta ocasião foram apresentados e discutidos diversos posicionamentos polêmicos quanto ao desafio da construção do Documento Curricular do Território Maranhense, do currículo das redes escolares do Estado, que devem ser alinhados também a este documento, desencadeando dúvidas sobre o alinhamento de outras políticas e ações referentes à reformulação dos currículos à luz da Base.

Foi no processo dessas discussões que nasceu o desejo de elaborar uma pesquisa que esclareça como se materializam as orientações da BNCC, levando em consideração que o processo de elaboração do currículo é decisivo para a qualidade da educação no país.

A realização desta pesquisa, foi possibilitada, por meio da aprovação na seleção do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com um projeto voltado para pesquisar sobre a Base Nacional Comum Curricular. Neste projeto, a hipótese central consiste na ideia de analisar a BNCC e seus desdobramentos e, se faz sentido um currículo nacional. Avançando nesse processo adentrou-se na pesquisa com a seguinte questão norteadora, a saber: como a BNCC interfere na elaboração do Documento Curricular do Território Maranhense, nos currículos escolares e na formação continuada de professores, no que concerne à sua implementação?

A pesquisa tem como objetivo geral analisar nas orientações da BNCC, quais são seus desdobramentos no Documento Curricular do Território Maranhense, desencadeando a elaboração de um E-book para os professores do ciclo de alfabetização, com ênfase no componente curricular de Língua Portuguesa.

A partir desse objetivo geral, foram traçados, os seguintes objetivos específicos, a saber:

a) Identificar no processo de construção da BNCC a distinção entre o conceito de currículo e o conceito de base, buscando neste percurso histórico os fundamentos para elaboração de um currículo nacional;

b) Entender a lógica estabelecida na BNCC para as competências gerais, as competências específicas por áreas de conhecimento, para o Ensino Fundamental, destacando as novas exigências para os currículos escolares;

c) Analisar o Documento Curricular do Território Maranhense para a compreensão dos desdobramentos propostos pela BNCC, percebendo suas contextualizações e aproximações para a elaboração do currículo das escolas;

d) Elaborar um E-book para os professores do ciclo de alfabetização (1º ano), apresentando textos, imagens e vídeos que favoreçam a ludicidade, subsidiando-os no que concerne ao componente curricular de Língua Portuguesa, a alfabetização e o letramento.

Para efeito dos objetivos desta pesquisa, delimitamos o objeto de estudo, a saber: os anos iniciais, mais precisamente, o 1º ano do Ensino Fundamental, sendo que foram

escolhidos, considerando a minha experiência como formadora de professores alfabetizadores, partindo da premissa que é no ciclo de alfabetização que deve ser garantido a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) e, conseqüentemente, as aprendizagens essenciais exigidas pela BNCC e pelo DCTMA.

No processo da pesquisa, considerou-se oportuno resgatar documentos da trajetória de elaboração da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, considerando, fundamentalmente, a versão homologada desse documento normativo. Nesse contexto, analisou-se as políticas educacionais para a Educação Básica, que tratam da construção do conceito de currículo e do conceito de base comum curricular, buscando nesta trajetória uma melhor compreensão da efetivação da BNCC por meio do regime de colaboração entre os entes federativos.

Nesse processo, foi fundamental a análise da estrutura do texto da BNCC na versão homologada e, na seqüência, buscou-se por meio de uma análise minuciosa, desvendar a ótica dos pareceristas sobre a construção da BNCC para Educação Básica, considerando o texto introdutório e os fundamentos pedagógicos para a etapa do Ensino Fundamental anos iniciais deste documento.

Na busca pelo alcance dos objetivos da pesquisa, utiliza-se na construção do itinerário da investigação uma metodologia que prioriza a abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica e documental, tendo em vista, o desenvolvimento de uma ótica interpretativa no que tange ao processo de interlocução sujeito e objeto, considerando a riqueza de significados, a natureza da relação subjetiva que o sujeito estabelece com o saber, proporcionadas pelo contexto social e os diversos conhecimentos produzidos culturalmente.

Como percebe-se, considerando-se a sua relevância, dentro da abordagem qualitativa, escolheu-se a pesquisa documental. Somando-se aos esforços desenvolvidos na investigação, a pesquisa bibliográfica e documental amplia, fundamentalmente, a análise a respeito do tema proposto. Sendo assim, para explicar com mais clareza, a importância deste tipo de pesquisa Lima e Miotto esclarecem em seus estudos que:

A metodologia de pesquisa denominada pesquisa bibliográfica consiste em um importante procedimento metodológico na construção do conhecimento científico, capaz de gerar a postulação de hipóteses ou interpretações que poderão ser utilizadas como ponto de partida para outros estudos (LIMA; MIOTO, 2007, p.38).

Certamente, de acordo com os esclarecimentos dos autores, a pesquisa bibliográfica corrobora, com sua relevância para construção de conhecimento acerca do objeto de estudo. As contribuições teóricas de Sá Silva; Almeida; Guindani (2009), esclarecem que a pesquisa documental tem aproximações com a pesquisa bibliográfica. Sendo que o elemento que as diferenciam está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica tem relação com as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental busca os materiais que ainda não passaram por um tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias para a pesquisa.

A investigação sobre a atual política pública curricular para educação no Brasil, doravante Base Nacional Comum Curricular (BNCC), configura-se dentro do exposto pelos autores. Nesse sentido, a pesquisa documental, apresenta-se de forma assertiva no que diz respeito ao trabalho com documentos, pois inspiram credibilidade e representatividade, de acordo com Sá Silva; Almeida; Guindani (2009).

Entretanto, Cellard (2008), orienta sobre a importância de o pesquisador considerar na análise dos documentos o contexto, logo é imprescindível, o pesquisador congregar esforços na busca de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que proporcionou a produção do documento analisado. De posse deste conhecimento, o pesquisador terá possibilidade de entendimento sobre os aspectos conceituais na elaboração do documento, quem são os autores, compreendendo sua intencionalidade, identificando as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais têm relação direta com o documento. Tendo em vista a análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições, favorecendo, fundamentalmente, a análise do objeto de estudo, a partir de sua contextualização.

A pesquisa documental, proporcionou uma aproximação com o método dialético. Assim, o “método dialético implica sempre em uma revisão e uma reflexão crítica [...] porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40); sendo que o método dialético favorece a análise crítica do objeto a ser pesquisado, configurando-se como uma ampliação da ótica do pesquisador, proporcionando “[...] a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelos pesquisadores” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

É importante ressaltar que a historicidade é uma das categorias metodológicas importantes para o método dialético, logo é importante para a análise da realidade em que o objeto

da pesquisa está inserido, contexto educacional, tendo como objeto de investigação neste contexto, a Base Nacional Comum Curricular (2017) e seus desdobramentos no Documento Curricular do Território Maranhense (2019). Nesse sentido, Wachowicz, (2001), corrobora:

Categories metodológicas são aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto. Se ele o toma em sua totalidade, então esta é uma categoria metodológica. Se ele contextualiza seu objeto, então estará respeitando a categoria metodológica de historicidade. E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética, que é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade (WACHOWICZ, 2001, p. 5).

Desse modo, de acordo com o exposto, elegeu-se o percurso teórico em consonância com esse itinerário e com os anseios da pesquisa. Assim, escolheu-se, dentro da tessitura textual da BNCC (2017) e do DCTMA (2019), os capítulos decisivos para o processo de investigação, a saber: a apresentação do documento, introdução, estrutura da BNCC e a etapa do Ensino Fundamental anos iniciais; os capítulos do currículo estadual: apresentação, introdução, etapa do Ensino Fundamental anos iniciais e dentro da área de Linguagem, o componente curricular Língua Portuguesa, considerando-se a materialização do produto educacional na perspectiva da alfabetização e do letramento: possibilidades e ampliações.

Por esta perspectiva de análise, organizou-se a leitura pormenorizada dos capítulos da BNCC e do DCTMA, considerando a análise de conteúdo, considerando na categoria de análise o currículo, como uma das técnicas de tratamento de dados em pesquisa qualitativa, com respaldo na proposta de Laurence Bardin (2011). Desta forma, considera-se os pressupostos metodológicos de análise de conteúdo de acordo com Bardin (2011), buscando, por meio de uma análise minuciosa a interpretação do conteúdo dos textos pesquisados, adotando normas sistemáticas, com o propósito de revelar as intencionalidades, os princípios, as potencialidades e as limitações que perpassam o objeto estudado. É importante evidenciar, que a análise do objeto de estudo, materializou-se mediante o desenvolvimento das três fases fundamentais, conforme a proposta de Bardin (2011), a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados para direcionamento das inferências e, conseqüentemente, a interpretação desses resultados.

Desse modo, o percurso teórico-metodológico da pesquisa tem como base a análise

de conteúdo e os estudos qualitativos, constatando-se que, “tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica tem o documento como objeto de investigação” (SÁ SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Nesta perspectiva, é oportuno lembrar que é a resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular em todo território nacional. Sendo assim, foi necessário entender como as orientações desta resolução se relacionam à proposta de construção de currículos, e suas implicações para a melhoria da Educação Básica no país. Neste percurso, destaca-se a ênfase dada, na atualidade, às expectativas e incertezas em relação a materialização da Base no processo de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, Sá Silva, Almeida e Guindani (2009), são bem incisivos nesse ponto, esclarecendo que

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.2).

Como referencial teórico-metodológico na área de currículo, foram utilizadas as contribuições de Sacristán, (2013), Llavador (2013), Santomé (2013), Arroyo (2013), Apple (2011), Moreira e Tadeu (2011), Lopes e Macedo (2011), entre outros. Na área de formação de professores, os fundamentos para as discussões foram Candau (2013), Freitas (2007), Tardif (2002), Imbernón (2011), Lüdke; André (2012), Oliveira; Pacheco (2013), Lopes e Macedo (2011), entre outros.

Nessa sequência, foi imprescindível à seleção de uma base teórica para a análise dos textos que fazem referência à Base Nacional Comum Curricular, articulando-os por meio de uma interlocução com documentos oficiais relacionados à Base: Aguiar; Dourado (2018) Aguiar (2018); Adrião; Peroni (2018); Almeida (2018), Lopes (2018), dentre outros.

O referencial teórico supracitado na área de currículo, formação de professores e que fazem referência à BNCC, contribuíram decisivamente para a análise e desenvolvimento da pesquisa, estimulando a produção de conhecimento, proporcionando uma abordagem mais crítica em relação à Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos no Documento Curricular do Território Maranhense e, essencialmente, possibilitaram uma investigação mais refinada, dialógica e reflexiva, apresentando como resultado a necessidade de reformulação do

Projeto Político Pedagógico das escolas à luz dos documentos curriculares oficiais.

Desse modo, organizou-se o levantamento documental lembrando que “é fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise” (SÁ SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 8). Nesse sentido, recorreu-se aos seguintes referenciais legais, conforme mostra o quadro 1, apresentando uma visão panorâmica dos textos em questão. A seguir, agrupam-se os documentos, pertinentes à investigação, considerando que propiciam o embasamento e as perspectivas necessárias para o estudo.

Quadro 1 – Análise Documental

A Base Nacional Comum Curricular homologada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.	É um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, sendo uma referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e projetos políticos e pedagógicos.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96.	É a legislação que regulamenta o Sistema Educacional Brasileiro da Educação Básica ao Ensino Superior.
A Lei número 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE).	Documento com força de lei, que estabelece metas para que a garantia do direito à educação avance em todo território brasileiro, no período de dez anos.
A Resolução Nº 7, de 14 dezembro 2010.	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 dezembro de 2017.	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.
A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;
A Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação

	Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação);
Documento Curricular do Território Maranhense/DCTMA.	É o currículo oficial da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, sendo uma referência obrigatória para elaboração dos currículos municipais e projetos políticos e pedagógicos das escolas;
Documentos oficiais do Ministério da Educação	Documentos que ao longo das últimas duas décadas, referem-se à construção de uma base no Sistema de Ensino brasileiro, escolhidos para essa pesquisa por apontarem historicamente a necessidade da existência de uma base comum.

Fonte: Dados da autora.

Desta forma, para o alcance dos objetivos desta pesquisa e maior relevância do conhecimento construído à luz dos teóricos e da legislação educacional, organizou-se a pesquisa em cinco seções, assim, a primeira seção, constitui a introdução, situando-se no âmbito do detalhamento da pesquisa, apresentando a opção pelo método dialético, pois favorece uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, sendo que o tipo de pesquisa adotada é a bibliográfica e documental; corroborando para uma investigação mais assertiva, buscou-se na análise de conteúdo e nas suas respectivas etapas, mais clareza no desenvolvimento da pesquisa; apresenta também os motivos do interesse investigativo e, como consequência, o objetivo geral e os específicos que versam sobre a análise da BNCC suas intencionalidades, implicações, contextualizações e aproximações, tendo em vista a análise do Documento Curricular do Território Maranhense.

A segunda seção aborda o itinerário do processo histórico do conceito de currículo ao conceito de Base: proposições e embates; a partir de um percurso histórico, apresenta-se uma breve descrição do contexto educacional no qual emergiu a construção do conceito de currículo ao conceito de Base e as mudanças que têm perpassado a educação contemporânea, fazendo emergir novas dinâmicas curriculares e desencadeando uma efetiva mudança para o currículo da Educação Básica, com reflexos tanto a nível nacional, estadual e municipal.

A terceira seção, constitui o cerne da forma como se estrutura hoje o campo curricular proposto pela BNCC: centrada em um currículo prescritivo, nas competências gerais, em políticas direcionadas a formação de professores e aos currículos escolares; sendo que esta Base elegeu as competências como essenciais para o currículo da Educação Básica. Logo,

analisa-se alguns dos principais efeitos que essa mudança tem gerado e continua a gerar, no Sistema Educacional brasileiro, notadamente, nas políticas educacionais, do campo do currículo, e na (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Na quarta seção, nos debruçamos sobre alguns dos principais desafios no que tange: aos desdobramentos da BNCC no Documento Curricular do Território Maranhense; analisando o processo de elaboração deste documento e, conseqüentemente, as suas implicações para o alinhamento do currículo escolar, percebendo como estão elencadas, às exigências para a formação continuada de professores, considerando a implementação do DCTMA.

A quinta seção apresenta, de maneira específica, a elaboração do produto educacional, em face do que tem sido exigido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ratificado pelo Programa do Mestrado Profissional de Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), logo, elaborou-se um E-book com proposições para os professores do Ensino Fundamental anos iniciais, mais precisamente, os professores do ciclo de alfabetização (1º ano), com encaminhamentos que proporcionem uma diversidade de saberes, necessariamente articulados com o Documento Curricular do Território Maranhense, mas com ampliações, incluindo os objetos de conhecimento voltados para o componente curricular de Língua Portuguesa, com ênfase na alfabetização e letramento, com orientações pedagógicas relacionadas à sala de aula. Considera-se, assim, que esta produção de conhecimento, configura-se como produto da pesquisa.

E, por fim, as considerações finais, lembrando que para alcançar os propósitos do estudo, buscou-se analisar criticamente as regulamentações dos dispositivos legais que ampliam nosso olhar para a pesquisa, buscando nos documentos estudados as consonâncias e dissonâncias que desvelem suas intencionalidades e implicações no que dizem respeito à articulação da reformulação dos currículos, à luz da Base Nacional Comum Curricular e as aproximações com o Documento Curricular do Território Maranhense, seus reflexos nas políticas direcionadas aos currículos das escolas, à formação continuada de professores e a elaboração do Projeto Político Pedagógico, analisando as relações que os fundamentam e articulam, e como se configura este novo projeto societário.

Assim, situando-se no âmbito da teorização crítica, os pressupostos teóricos selecionados, possibilitaram a produção de conhecimentos no que concerne às questões relacionadas aos processos de implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular do Território Maranhense, buscando a compreensão das

intencionalidades e das implicações que se processam no contexto dos currículos, a partir de suas contextualizações e aproximações.

2 DO CONCEITO DE CURRÍCULO AO CONCEITO DE BASE: PROPOSIÇÕES E EMBATES

Na atualidade, quando se fala da construção de Base, referimo-nos a um conceito genérico que inclui diferentes interpretações. A mais conhecida, a ponto de ser frequentemente utilizada, refere-se à característica ambígua do documento atual, a saber: Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Quando este, esclarece que a Base não é o currículo, mas sim uma diretriz para a elaboração do currículo, sendo que o texto deste documento, entretanto, apresenta detalhadamente para o Ensino Fundamental, todas as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades¹ das áreas de conhecimento e de seus respectivos componentes curriculares.

Em estreita relação com o exposto, a discussão curricular, historicamente, sempre foi em se tratando de política educacional, uma das mais complexas. E a Base Nacional Comum Curricular, sendo uma política educacional recente, desencadeou diversas interrogações no que tange à sua intencionalidade. Em linhas gerais, o currículo escolar representa, notadamente, os objetivos e fins da educação de um país. Dessa maneira, é de grande relevância, discuti-lo, para que seus objetivos e fins correspondam, às expectativas dos direitos que todas as pessoas têm à educação de qualidade social.

2.1 Currículo: revendo conceitos

É perceptível, que mudanças significativas vêm ocorrendo nos contextos econômicos, políticos, sociais, culturais e, sobretudo, no contexto educacional. Logo, essas transformações mostram-se convergentes e divergentes em todos os contextos. Entretanto, como destaca Moreira (2013), Em Busca da Autonomia Docente nas Práticas Curriculares no Brasil, esclarece que as transformações em um mundo globalizado não acontecem a partir de uma convergência imediata, fundamentalmente, no contexto educacional, sendo

¹ Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimentos** - aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos -, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas** (BRASIL, 2017, p. 28).

Assim, qualquer discussão sobre o “mundo de hoje” precisa ser remetida a tais transformações. Nesse complexo e controverso contexto, faz-se pertinente discutir os papéis reservados à escola em um mundo globalizado, no qual processos de dominação e governamento evidenciam uma indiscutível preocupação com o controle. Daí a importância de considerar a globalização nas reflexões sobre como, para quem, para quem, quando e o que ensinar (MOREIRA, 2013, p. 73).

Em continuidade com o exposto, é premente entender e participar dos processos de discussões relacionadas à escola, sobretudo, considerando os interesses da globalização no que concerne ao currículo e seus desdobramentos sobre o como, o para quem, para quem, quando, e o que ensinar. Na escola, “considerou-se o currículo como instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer” (MOREIRA E TADEU, 2011, p. 17), para materializá-lo de acordo com seus desdobramentos, principalmente, sobre o que ensinar. Neste percurso, novas concepções surgem para responder aos anseios da sociedade, logo, Moreira e Tadeu (2011), na obra *Currículo, Cultura e Sociedade*, esclarecem que o currículo ao longo do tempo, deixou de ser somente uma área técnica, relacionado às questões de procedimentos, técnicas e métodos. Na atualidade, já se fala de uma tradição crítica do currículo, norteadas de questionamentos sociológicos, políticos e epistemológicos.

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 13-14).

Depreende-se das considerações dos autores, que o percurso histórico, percorrido pelo currículo, tem uma relação de interdependência com a necessidade de organização da sociedade e, notadamente, da educação, no que tange às implicações em relações de poder e controle e à organização do sistema educacional de um país. Partindo-se dessa necessidade, o currículo torna-se, imprescindível para a prática educativa, organizando proposições para o processo de ensino e de aprendizagem, como possibilidade de “estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas” (SACRISTÁN, 2013, p.20).

Considerando o contexto de estruturação da escolarização, diversos educadores e teóricos congregam esforços para o surgimento de novos campos de estudos acerca do currículo.

Desta forma, para ampliar com mais clareza o percurso histórico sobre a importância do currículo, revendo conceitos, Moreira e Tadeu (2011), ajudam-nos a entender os processos que se dão nos diversos contextos destes estudos acerca do currículo. Como nos sublinha Moreira e Tadeu (2011), as primeiras tendências do campo do currículo, tanto em sua origem, quanto em seu desenvolvimento, se dão como categorias de controle e eficiência social. Em torno das primeiras tendências, Moreira e Tadeu acenam que o entendimento do currículo não deve ser monolítico, pois sempre há outras intenções e interesses. Os autores veem tanto proposições iniciais como nas subsequentes sobre currículo, outros interesses subjacentes e resgatam em Kliebard uma explicação para esse entendimento:

Segundo Kliebard (1974), duas grandes tendências podem ser observadas nos primeiros estudos e propostas: uma voltada para elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra para construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados 'desejáveis'. A primeira delas é representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick, e a segunda, pelo pensamento de Bobbitt. A primeira contribuiu para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovíssimo e a segunda constituiu a semente do que aqui se denominou de tecnicismo (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 17-18).

Como nos sublinha os autores, as duas tendências, representavam nos seus respectivos contextos educacionais, diferentes respostas às mudanças econômicas, políticas e sociais no Brasil, mesmo que de forma distintas, buscavam adaptar o currículo e a escola à nova ordem capitalista que então se consolidava. Logo as transformações que ocorreram neste período influenciaram os processos de desenvolvimento curricular e de escolarização.

A fim de entender, de forma sucinta, o desenvolvimento posterior, é oportuno o resgate dos principais marcos no desenvolvimento curricular, de acordo com Moreira e Tadeu (2011), pode-se mencionar:

[...] a publicação do 26º Anuário da *National Society for the Study of Education*; a conferência sobre teoria curricular na Universidade de Chicago em 1947; a publicação, em 1949, do livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, escrito por Ralph Tyler; e finalmente, o movimento da estrutura das disciplinas [...], em 1957 (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 19).

Esses marcos no desenvolvimento curricular, desencadearam a necessidade de se buscar a qualidade da escola, “de fato, para a revolução pedagógica que se pretendeu desenvolver a partir das propostas e reformas curriculares” (MOREIRA E TADEU, 2011, p. 19). Entretanto, de acordo com os autores, diversos teóricos da educação, insatisfeitos com as desigualdades sociais, denunciam as ações da escola e do currículo na manutenção da estrutura social, interessados na construção de uma escola e um currículo alinhados com os anseios dos grupos menos favorecidos, buscando nas teorias sociais justificativas para suas reflexões e proposições, ensejadas, a partir da emergência de uma nova tendência. Nas obras de Moreira e Tadeu, constata-se que estes autores se têm debruçado em estudos no campo do currículo, temática tão presente no cenário educacional contemporâneo, conforme esses autores faz-se necessário uma,

[...] breve excursão pela história da teoria crítica e da Sociologia do Currículo é que o conhecimento corporificado no currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social histórica. Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. A Teoria Curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instruções educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 28).

Neste cenário, Moreira e Tadeu ao darem ênfase às relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, colocam em evidência [...] “a visão de que a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder que dá à teorização crítica seu caráter fundamentalmente político” (MOREIRA E TADEU, 2011, p. 36-37). Como pode-se perceber, o currículo, é a materialização das relações de poder, sobretudo, o currículo normativo, oficial, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular do Território Maranhense, que se tornam, de certa forma, um terreno contestado, ao se apresentarem como documentos normativos, que produzem efeitos na arena das políticas educacionais. Nesse sentido é interessante perceber as colocações levantadas pelos autores citados

[...] que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Grande parte da tarefa da análise educacional crítica

consiste precisamente em efetuar essa identificação. Exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? Essas forças vão desde o poder dos grupos e das classes dominantes corporificado no Estado- uma fonte central de poder em uma educação está altamente controlada nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 38).

Sendo assim, à escola e ao currículo é reclamada ações e posicionamentos que corroborem para emancipação dos alunos, sendo assim, [...] “presumimos que a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade” (SACRISTÁN, 2013, p. 24). As reflexões de (SACRISTÁN, 2013, p. 24) sobre educação, também são ampliadas “com base em um projeto iluminista e emancipador. Esse impulso ou tendência ao crescimento e à melhoria de alguma forma deve ser traduzido no currículo que será desenvolvido”, sobretudo, na escola.

Assim, na sua obra “Saberes e incertezas sobre o currículo” (2013, p. 21), Sacristán, analisa o que significa o currículo? (visualizar a figura 1), considerando as dimensões ou aspectos estruturais do currículo: a ordem pela qual ele é estabelecido, logo nesta dimensão de análise, percebe-se que as divisões do tempo em que o currículo é desenvolvido são imprescindíveis para o monitoramento criterioso e, fundamentalmente, o alcance desta carga horária, no que concerne aos anos, curso/ etapa, horário semanal e diário e, conseqüentemente, para o cômputo de cada ano de escolaridade, desencadeado as concepções de tempo no desenvolvimento do currículo escolar.

Na importância de compreensão das dimensões estruturais do currículo, é relevante entendê-lo na perspectiva do que ensinar, para a análise, Sacristán (2013), apresenta a delimitação e organização de conteúdo, considerando, nesta perspectiva a acessibilidade e fontes de onde o conteúdo deve ser pesquisado. Desta forma, selecionar o que é prioritário para a aprendizagem.

Ainda na análise, outros elementos constituem-se como relevantes para as dimensões que estruturam o currículo, “uma das condições da existência do saber-fazer pedagógico tem sido propiciar uma elaboração da cultura que será ensinada”[...] (SACRISTÁN, 2013, p. 21), dentre os quais, têm destaques nestas dimensões o espaço escolar, classificação dos alunos sistemas de avaliação, ideologias, filosofias e outras abordagens dos processos de ensinar, intensificando sua real importância no contexto educacional.

Por outro lado, coexiste com as dimensões estruturais do currículo, os elementos e aspectos estruturados ou afetados, a saber: tempo de aprender, tempo livre, tempo de ensinar, identidade e especialização dos professores, entre outros, portanto, os aspectos afetados, dizem respeito, diretamente às situações escolares, em uma realidade determinada pelo contexto escolar instituído. Sendo que, este poder regulador ocorre, considerando que, “o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem” [...] (SACRISTÁN, 2013, p. 20), pois, percebe-se que as dimensões ou aspectos estão submetidos ao que é estabelecido pelo currículo.

Figura 1 – Dimensões que regulam o currículo

1. Dimensões ou aspectos culturais do currículo: a ordem pela qual ele é estabelecido	Elementos e aspectos estruturados ou afetados
<p>- Divisões de tempo: Anos ou cursos da escolaridade sequenciados. Horário Semanal repetido ciclicamente. Horário diário, em parte repetido ciclicamente. Concepções de tempo.</p> <p>- Delimitação e organização de conteúdo: Acessibilidade e fontes de onde a informação podem ser obtidas. Demarcação do que se pode e deve aprender. Organização em disciplinas e outras formas de classificação dos conteúdos. A ordem da sequência de conteúdo. Permeabilidade das fronteiras entre os territórios demarcados. Itinerários de progressão nos conteúdos e no tempo. Opções sistêmicas sobre o conhecimento. Sistemas e mecanismos de avaliação das aprendizagens.</p>	<p>Tempo de aprender, tempo livre etc. Tempo de ensinar. Conhecimentos e saberes valorizados. Atividades possíveis de ensinar ou transmissoras em geral. Atividades possíveis e prováveis de aprendizagem e seus resultados. Comportamentos tolerados e estimulados. Linha e ritmo de progresso. Identidade e especialização dos professores. Orientação do desenvolvimento das pessoas.</p>
<p>2. Outros elementos e agentes: O espaço escolar. Classificação dos alunos. Clima social. Regras de comportamento. O método como ordens de ações. Relações verticais/horizontais. Sistemas de avaliação e controle não curriculares. Ideologias, filosofias e outras abordagens dos processos de ensinar.</p>	

Fonte: José Gimeno Sacristán (2013, p.21).

Busca-se, evidenciar na análise das dimensões que regulam o currículo, em consonância com as considerações de Sacristán (2013), que o currículo, a partir de sua essência, mostra-se como uma invenção que regula os conteúdos e as práticas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem. Sendo que essa ação reguladora, ocorre, fundamentalmente, no contexto das políticas educacionais, sobre esse poder regulador: gesta-se a Base Nacional Comum Curricular.

2.2 No contexto das políticas educacionais gesta-se a Base Nacional Comum Curricular

Em seu desenvolvimento histórico, o currículo tem uma relação muito estreita com a política, afirma Llavador (2013), demonstrando que a política não se distancia dos diversos momentos de construção ou elaboração curricular, agregando vários interesses, com o propósito de legitimar o seu poder, para o alcance dos seus próprios interesses. Logo, Llavador (2013), ao tratar de política, poder e controle do currículo, sintetiza que o currículo e, fundamentalmente, a sua constituição singular, no que tange aos percursos institucionalizados do processo de ensino e de aprendizagem, estão notadamente, implicados em relações de poder, ocasionando seu caráter político, neste sentido:

[...] a formação peculiar do currículo, relativa aos processos institucionalizados de ensino e aprendizagem, faz dele um âmbito privilegiado para que possam ser realizadas, por meio do currículo, ações de poder, cuja realização ou êxito político possa ficar submetido a alguns dos múltiplos procedimentos de controle (LLAVADOR, 2013, p. 40).

No que se refere a elaboração de um currículo nacional, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, parágrafos 1º e 2º, faz referência aos conteúdos mínimos a serem fixados para o Ensino Fundamental, com o propósito de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.

Assim, o currículo tem grande relevância no cenário educacional, como se pode constatar nas interrogações de Arroyo (2013), e no reconhecimento do currículo como um território em disputa, logo:

O foco mais próximo é no currículo. Por quê? Na construção espacial do sistema

escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica (ARROYO, 2013, p. 13).

No que tange a esta trajetória de se pensar um currículo nacional, é oportuno lembrar que o Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003) apresentava um conjunto de diretrizes para política educacional, com a finalidade de reconstrução do Sistema Nacional de Educação, logo já evidenciava o atendimento às orientações da Constituição Federal, nos seus respectivos compromissos com a educação nacional:

Os compromissos que o governo brasileiro assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea (BRASIL, 1993, p. 12-13).

É possível perceber a conexão do objetivo do Plano Decenal de Educação supracitado com o objetivo de universalização do ensino básico da Conferência de Jomtien, na Tailândia, entretanto, fica evidente, na carta da conferência, que esta meta será assegurada, mediante os acordos que corroborem “[...] significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica” (UNESCO, 1990, p. 4).

O ponto crucial que deve ser observado na meta mencionada, diz respeito aos acordos e alianças no campo das políticas educacionais e seus desdobramentos nas políticas curriculares e à relação que elas têm na materialização destas orientações, logo as alianças são justificadas como

[...] necessárias em todos os níveis: pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (UNESCO, 1990, p. 4).

É preciso deixar claro que o Plano Decenal de Educação Para Todos não pode ser confundido com o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição. O PNE, contempla

todos os níveis e modalidades de ensino. O Plano Decenal de Educação respondeu ao preceito constitucional que determinava eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental durante a sua vigência.

Tendo em vista, as proposições do Plano Decenal de Educação para Todos, é oportuno lembrar da ação relacionada a eliminação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental, quando propõem de acordo com a Constituição Federal, os conteúdos nacionais mínimos

O MEC, com o concurso das representações educacionais e da sociedade, deverá propor e especificar os conteúdos nacionais capazes de pautar a quantidade de educação socialmente útil e de caráter universal a ser oferecida a todas as crianças, consideradas suas diferenças. Complementações curriculares serão propostas em cada sistema de ensino e escolas, respeitando a pluralidade cultural e as diversidades locais. Igualmente pesquisas serão desenvolvidas para fundamentar avanços não âmbito das competências sociais, visando enriquecer o processo curricular da escola (BRASIL, 1993, p. 45).

Ainda na análise do Plano Decenal de Educação para Todos, os requisitos do Educação para Todos, ilustram no artigo 8º o objetivo no que diz respeito a política e sua estreita relação com a educação, assim

ARTIGO 8 - DESENVOLVER UMA POLÍTICA CONTEXTUALIZADA DE APOIO

1. Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade (BRASIL, 1993, p. 78-79).

O reforço de políticas de apoio, em um documento oficial, à concretização da plena provisão e utilização da educação básica, e que esta educação depende de um compromisso político e de uma vontade política, parece controverso e paradoxal, mas é imprescindível um olhar crítico destas informações, dessa maneira, Ball e Mainardes (2011), nos dirão que,

O termo ‘crítico’ sinaliza que o objeto dessas pesquisas é compreender a essência das políticas investigadas, com cuidado para analisá-las de modo aprofundado, evitando-

se toda e qualquer forma de legitimação; analisá-las de uma perspectiva de totalidade, estabelecendo os devidos vínculos com o contexto mais econômico, político e social, e analisar as relações das políticas com justiça social (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Assim, de acordo com as ponderações Ball e Mainardes (2011), reconhecendo-se a proximidade das políticas educacionais com os contextos econômicos, sociais e políticos, considerando as ponderações dos autores, não se pode desconhecer a relação de interdependência entre os campos, implicando no alcance da justiça social.

É importante lembrar, neste percurso histórico, tratando da oferta de um currículo mínimo oficial, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), sobretudo, considerado sua definição no documento introdutório

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 180-182).

É necessário perceber como esta retórica justifica e qualifica as proposições supracitadas, pois o Brasil com suas dimensões continentais, e com sua acentuada diversidade cultural e econômica, não tem como escamotear, que ao longo do seu processo histórico busca a construção de um currículo nacional, como podemos constatar, a partir da Constituição Federal (1998) ao versar sobre uma base nacional comum curricular, seguida de uma parte diversificada, à critério dos sistemas de ensino estaduais e municipais e de suas escolas. Nesse movimento, Cunha, Pina e Jesus (2016), apresentam suas considerações sobre o modelo de elaboração dos PCN's, de orientação espanhola, na gestão do ministro de educação Paulo Renato de Souza

O modelo de parâmetros curriculares elaborados durante a gestão de Paulo Renato Souza foi fortemente influenciado pela experiência espanhola. O próprio ministro declarou seu entusiasmo pelo modelo espanhol, compondo um grupo de trabalho que atuou intensamente durante mais de dois anos. Esse grupo contou com a consultoria de especialistas espanhóis, entre eles a do educador Cesar Coll, que veio ao Brasil por algumas vezes. A metodologia de construção dos referenciais curriculares teve a participação do Consed e da Undime e incluiu, ainda, algumas centenas de

pareceristas, oriundos das universidades e dos sistemas de ensino, que emitiram livremente suas opiniões (CUNHA *et al*, 2016, p. 13).

De acordo com o apontado na literatura que trata sobre os PCN's, há três pontos que merecem destaque, a saber: o primeiro é a configuração adotada de modelo educacional de outro país. Trata-se da busca de novos estudos de elaboração de currículo, com contribuições sobre o processo de seleção e organização do conhecimento.

O segundo ponto a ressaltar é o grande empenho em transformar a educação, dando vez e voz àqueles que não são representantes legítimos do difícil cotidiano das escolas públicas “consultoria de especialistas espanhóis”, mas não se pode deixar de reconhecer a grandeza dos propósitos.

O terceiro ponto, com grande semelhança com a atual elaboração da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular do Território Maranhense, diz respeito a metodologia de construção dos PCNs, com a participação do Conselho Nacional de Secretários de Educação/Consed e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação/Undime e especialistas da educação, neste aspecto, é oportuno lembrar que houve a contribuição de pareceristas das universidades, sendo que a representação das universidades, foi fundamental para promover mudanças significativas para o currículo.

Convém sublinhar, que os PCN's trouxeram contribuições significativas no desenvolvimento curricular no período em que os estados e municípios brasileiros propuseram mudanças para o currículo das escolas, bem como no que tange ao planejamento dos professores, aos conteúdos de ensino, em função da aprendizagem, ou seja, serviram ao aprimoramento da prática docente e, conseqüentemente, para qualidade do ensino.

Assim, admitindo-se a importância destes preceitos constitucionais, direcionados para organização curricular, é importante citar as exigências na LDBEN (1996), no Inciso IV de seu Artigo 9º, como responsabilidade que cabe à União

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 5).

Desse modo, a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), ainda em vigor, amplia a cobertura legal da Constituição Federal, e explícita em seu artigo 26, que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada pelos Sistemas de Ensino e pelas escolas por uma parte diversificada atendendo as características regionais e locais.

Sendo assim, com base neste respaldo constitucional e legal, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's/2013), que em seu artigo 14, apresenta a definição de base nacional comum, explicando que são conhecimentos, saberes e valores construídos culturalmente, expressando-se nas políticas públicas, produzidos nas instituições que promovem o conhecimento científico e tecnológico, no mundo do trabalho, no desenvolvimento das linguagens, nas atividades desportivas e corporais, na produção artística, nas diversas formas de exercício da cidadania, nos movimentos sociais. Logo, as DCN's (2013) nortearam, de modo mais amplo, os princípios que devem ser observados na Educação Básica.

No percurso das interrogações sobre currículo nacional, Oliveira e Pacheco (2013), ao discutirem sobre currículo comum e diferenças culturais: visibilização de uma tensão, apresentam algumas considerações sobre currículo comum e as diferenças culturais, afirmando que,

Esta é uma questão que vem adquirindo cada vez maior relevância. As políticas públicas do âmbito educacional vêm enfatizando com força processos de homogeneização e padronização dos resultados a serem alcançados por todos os jovens e todas as crianças em período de escolarização obrigatória. Formalmente não se negam as diferenças culturais. No entanto, estas não são consideradas nas propostas de currículo comum ou são reduzidas à adequação dos processos à pluralidade de sujeitos presentes, como ponto de partida dos processos de aprendizagem. Não impactam as questões relativas ao conhecimento escolar e aos possíveis sentidos da escola para diferentes grupos sociais (OLIVEIRA; PACHECO 2013, p. 16)

Concordando com as ponderações dos autores sobre currículo comum e diferenças culturais, é essencial que as questões sobre currículo ganhem mais relevância na contemporaneidade. Faz-se necessário aprofundar as questões epistemológicas inerentes ao campo do currículo, proporcionando elementos fundamentais para impactar nas questões relacionadas ao conhecimento escolar, na perspectiva de construir [...] “alternativas emancipatórias no cotidiano, pois pela visibilidade dessas práticas se torna possível institucionalizar fazeres/saberes curriculares contra-hegemônicos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 179), para que a escola atenda, de forma legítima aos diferentes grupos sociais.

No entanto, para Candau (2013), esta não é uma preocupação contemplada na trajetória atual de reconfiguração das escolas, dos currículos e da formação de professores. De acordo com a autora, lamentavelmente, a uniformidade, a universalidade e a igualdade, são compreendidas da mesma maneira para todos; “continua a ser forte elemento estruturante da escola” (CANDAUI, 2013, p. 17).

Nesse enfoque, a reconfiguração das escolas, dos currículos e da formação de professores são primordiais para que não se neguem as diferenças culturais. Mas qual é a concepção que se tem de currículo comum? Para responder à esta questão, Candau (2013) diz que muitas seriam as respostas, no entanto considera-se ainda mais pertinente o que propõem a a própria autora conforme citação abaixo.

A construção de um currículo comum não está necessariamente em oposição com o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais. Depende da concepção que se tenha do “comum”, de como este é configurado, se em uma perspectiva monocultural, ou multicultural, do próprio processo mobilizado para sua construção e dos atores nela envolvidos. Esses são aspectos que vêm adquirido cada vez maior visibilidade nos cenários acadêmico e social (CANDAUI, 2013, p. 17).

No momento atual, percebe-se que algumas políticas educacionais de governos, tentam estabelecer, para um país com a extensão territorial do Brasil, na sua dimensão nacional, um currículo comum, de acordo com Candau (2013), numa perspectiva monocultural, em detrimento da perspectiva multicultural. Logo, essas políticas precisam ser questionadas em relação às respostas que refletiram e ainda refletirão no contexto educacional. No que tange à educação, isso é, fundamentalmente relevante, pois a atual proposição curricular, no sentido da definição de um currículo nacional, notadamente representa a padronização, desconsiderando os diversos contextos, sociais, econômicos e culturais nos quais os alunos das escolas públicas brasileiras estão inseridos.

Nesse sentido, cabe refletir sobre a análise produzida pela coordenação do Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE), do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) (2016), sobre a proposta da BNCC, problematizam: Quais poderiam ser os impactos da implantação da BNCC sobre a Educação Básica?

A atual proposta de BNCC, apresentada pelo executivo federal, é especialmente perigosa, conforme já discutido: determina um currículo nacional único, e não uma base comum, a ser seguido, sendo que detalha, ano a ano, e para cada etapa da Educação

Básica, os objetivos de aprendizagem, em cada uma das disciplinas que o compõem. Enseja, desse modo, uma uniformização, que, provavelmente e ademais, estará muito aquém do desejável e, até mesmo do possível, dadas as condições efetivas de oferta do ensino, na maioria das escolas brasileiras.

Assim, contrariando suas potencialidades para um desenvolvimento autônomo, dada sua riqueza e diversidade cultural, geográfica e étnica, ao continuar subserviente aos ditames de organismos internacionais, o Brasil poderá recolher-se a uma homogeneização indesejável (SILVA *et al*, 2016, p. 11).

Procurando responder aos desafios impostos pela determinação de um currículo único, mas também questioná-lo, Arroyo (2013), em sua análise sobre currículo, território em disputa, propõe “Avancemos. Por que os currículos aderem a essas representações negativas?” (ARROYO, 2013, p. 270), dando continuidade às indagações de (ARROYO, 2013, p. 274) “Como nem nós, nem a escola, nem os currículos conseguem ser salvadores”, implica assumir, segundo Lopes e Macedo (2011) que as decisões relacionadas ao currículo, devem ser norteadas por diversas identidades que se comprometem com as mudanças necessárias para o ensino nas escolas e nas salas de aula.

A BNCC precisa ser analisada em sua constituição de política nacional para a realidade brasileira, uma vez que é notório no próprio documento da Base as proposições de mudanças em todos os níveis e modalidades de ensino, para um país como o Brasil que apresenta uma grande diversidade cultural, geográfica e étnica, não sendo possível tratá-la pelo prisma da homogeneização.

Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime. Em um país com a dimensão e a desigualdade do Brasil, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. Essa função deverá ser exercida pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, respeitada a autonomia dos entes federados (BRASIL, 2017, p. 21).

Assim, o processo de elaboração da BNCC contempla a padronização do currículo nacional, desconsiderando as diferenças, sendo construída como se fosse uma política curricular totalmente nova, mas como constatado no resgate das diversas políticas educacionais anteriores, já vivenciamos na história educacional brasileira, contextos semelhantes.

É nítida a exigência do controle do conhecimento pela atual política nacional de monitoramento do conhecimento oficialmente reconhecido, que acaba por ser o único saber

legítimo e, também, tentando padronizar o conhecimento, desconsiderando as diferenças e diversidades relacionadas aos alunos, aos aspectos educacionais, culturais, sociais e econômicos. É preciso avançar na defesa de uma educação que privilegie na elaboração do currículo a discussão sobre a natureza do aluno que se quer formar, que contribua efetivamente para a transformação da realidade educacional.

É relevante reconhecer que a implantação das políticas de gestão da educação brasileira nas duas últimas décadas trouxe contribuições e avanços no tocante ao direito à educação e, conseqüentemente, seus reflexos para o aprimoramento dos currículos dos Sistemas de Ensino e, notadamente às salas de aulas. Entretanto, como dizem Giroux e Simon (2011), temos de analisar o progresso educacional de uma maneira não linear nem monolítica, integrando outras identidades sociais, outras manifestações culturais, educacionais, e outras vozes secularmente marginalizadas. “Por outro lado, contudo, é importante perceber que a realidade é muito complexa, assim como complexas são as relações de domínio e subordinação que a organizam” (APLLE, 2011, p. 65).

Existem, é claro, questões complicadas e, principalmente, as que envolvem os debates sobre BNCC, pois para Macedo (2014), atores sociais como instituições financeiras e empresas, ao estabelecer parcerias com a esfera pública buscam com estas ações a manutenção e permanência dos interesses capitalistas, logo a autora questiona

Minha primeira questão, seguindo a proposta de Ball (2012) de forma muito pontual, é: quem tem participado deste debate? Ou, que atores sociais são constituídos nas lutas articulatórias para significar a base comum nacional? Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas – Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Leman, Cenpec, todos pela Educação, Amigos da Escola (MACEDO, 2014, p. 1539).

Nestas condições, ressoa fortemente o alerta conforme aponta (BALL e MAINARDES 2011, p. 17), “As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política” [...]. Como constata-se, predomina as orientações da BNCC para a elaboração dos currículos escolares da Educação Básica e de suas respectivas modalidades.

A título de síntese destaca-se, que as políticas pontuadas ao longo do texto, fazem parte do percurso educacional brasileiro desde os anos 80, tendo em vista a instituição de um

currículo nacional. Sendo que este percurso, culminou na aprovação da Resolução do CNE/CP nº 2º, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a Base Nacional Comum Curricular, como documento normativo a ser obrigatoriamente considerado ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Como podemos constatar no Capítulo I das Disposições Gerais

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (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 escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017, p.4).

Nota-se, portanto, que a Resolução que orienta e institui a Base, determina o seu caráter normativo no âmbito da Educação Básica e, conseqüentemente, a partir deste documento regulatório, no contexto das políticas educacionais, implanta-se a Base Nacional Comum Curricular, orientando sua implementação em todo território nacional.

2.3 O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular: proposições e embates

Na trajetória do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, é oportuno lembrar o entendimento sobre currículo, levando em consideração a sua importância histórica, essencialmente a construção da proposição de currículo no Brasil. Nessa perspectiva, no que concerne a elaboração curricular, Lopes e Macedo (2011), em sua obra: Teorias de Currículo, esclarecem que:

No Brasil, até meados dos anos 1980, praticamente todas as propostas curriculares são elaboradas segundo o modelo de elaboração curricular de Tyler. Também as publicações sobre (planejamento de) currículo trazem essa marca, sendo adaptações de textos norte-americanos ligados a essa tradição. [...] Contemplamos essa discussão explorando a tecnologia de construção de objetivos (que se desenvolveu a partir de Tyler) e atualizando-a **com uma discussão sobre currículo centrado em competências, aspecto de destaque nas políticas curriculares recentes** (LOPES; MACEDO, 2011, p.43-44, grifo nosso).

Na discussão que as autoras desenvolvem, sobre modelo de elaboração curricular de Tyler, é possível reconhecer a proximidade epistemológica, deste modelo com a BNCC, política curricular recente, em função da semelhança com a estrutura de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ao lado das competências gerais da Base.

Existe uma forte aproximação no documento, com a racionalidade de Tyler, notadamente, em sua estrutura “em torno de objetivos comportamentais tornou o currículo *accountable*, as aproximações entre essa tradição e as recentes políticas curriculares parecem óbvias” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 58). É, neste sentido, que as autoras afirmam que

O saber é performático e será tão melhor quanto mais se adequar aos critérios de competências partilhados pela tradição e pela sociedade a quem cabe avaliá-los. **Assim as competências gerais apontam as performances para as quais o conhecimento é apenas um meio para realizá-las** (LOPES; MACEDO, 2011, p.58, grifo nosso).

Com essa compreensão, é necessário destacar, em um breve panorama o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular². Entretanto, é oportuno lembrar que conforme pontua Linuesa (2013), “elaborar o currículo não é um assunto tão linear, técnico e concreto como possa parecer, e sim uma atividade complexa” (LINUESA, 2013, p. 227).

Assim, em setembro de 2015, o Ministério da Educação disponibilizou para consulta pública a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. O documento foi elaborado por um grupo de 116 especialistas, entre acadêmicos e pesquisadores da área de ensino, professores com experiência em gestão de currículo, em secretarias de educação e professores com experiência em sala de aula.

Vale ressaltar que os dois últimos grupos de profissionais da educação, foram representantes legítimos no processo de elaboração da Base, sobretudo, para que o documento dialogasse com profissionais ligados a sala de aula, sendo que estes profissionais foram indicação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Nesta perspectiva, o Conselho Nacional de Educação, legitimou este processo, a partir da constituição de uma Comissão Bicameral, como é demonstrado por Aguiar (2018), em uma publicação da Associação

² As informações sobre o processo de elaboração da Base (nas três versões) aqui descritas, foram extraídas da página oficial: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acessada em 7 de janeiro de 2020.

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), A BNCC na contramão do PNE, esclarece que

O Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou o seu processo de discussão sobre o tema da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constituindo uma Comissão Bicameral, criada pela Portaria CNE/CP nº 11/2014, tendo por objetivo “acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista, principalmente, as estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e as estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3 previstas no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei Nº13.005, de 25 de junho de 2014” (AGUIAR, 2018, p.9).

Nesta configuração, a elaboração da BNCC respalda-se em algumas metas do Plano Nacional de Educação, no tocante às supracitadas, amparam a elaboração da Base. Sendo assim, para materializar esta primeira versão do documento, cento e dezesseis especialistas foram distribuídos em vinte e nove grupos de trabalho. Sendo que cada grupo foi composto por dois profissionais com experiência acadêmica, um professor com experiência em gestão curricular de Secretaria de Educação e um professor com experiência em sala de aula. Nesse contexto, cada um dos especialistas, ficou responsável pela elaboração da primeira proposta e de um componente curricular para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental respectivamente.

De acordo com informações da página oficial, a consulta pública da primeira versão, durou até março de 2016, sendo realizada pelo portal da BNCC. Na ocasião, qualquer pessoa, mediante cadastro simples, podia fazer a análise do primeiro documento, registrando suas contribuições. Os pontos deliberados para avaliação na plataforma foram:

- Pertinência: se o objetivo de aprendizagem era pertinente para a BNCC ou ano escolar;
- Clareza: se o objetivo de aprendizagem deixava clara as aprendizagens esperadas para cada estudante;
- Relevância: se o objetivo de aprendizagem era relevante para a BNCC.

Nesta configuração, percebe-se a importância que é conferida à BNCC como um documento necessário para o desenvolvimento da educação, para a elaboração do currículo das escolas, reconhecidamente tem o seu valor, mas desencadeou resistência à instituição do documento como afirma Aguiar (2018), em relação a este processo nos diz que,

[...] a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se

configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais (AGUIAR, 2018, p. 8).

Conforme explicitado por Aguiar (2018), o contexto da contrarreforma na Educação Básica, configurou-se por meio do empoderamento das forças políticas que legitimaram o impeachment que ocasionou a derrubada do governo constitucional, desencadeando outra estrutura de poder no âmbito do Ministério da Educação. “Na medida que o MEC, sob nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado” (AGUIAR, 2018, p. 8). Entre idas e vindas, das proposições e embates travados nesse processo de construção da BNCC, em maio de 2016, o MEC entregou a segunda versão da BNCC à Undime e ao Consed. As duas instituições ficaram responsáveis por coordenar, por meio de seminários estaduais, as discussões sobre essa versão do documento. Para efeito de maior compreensão destas discussões, Aguiar (2018), esclarece que se faz necessário pontuar o contexto de análise do documento nesta versão, sendo que,

A metodologia de análise do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por áreas de estudo/componentes curriculares, e coordenada por moderadores que, em sua maioria, apresentavam slides com objetivos e conteúdos e os participantes optavam por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam propostas de alteração, se fosse o caso (AGUIAR, 2018, p. 11).

Neste percurso, foram realizados seminários em todos os estados entre junho e agosto, sendo promovidos pelas secretarias estaduais com as seccionais da Undime, com o apoio do MEC. Assim, 9.275 participantes, analisaram, debateram, avaliaram e indicaram recomendações quanto à clareza e pertinência dos objetivos de aprendizagem em cada uma das etapas contempladas, com ênfase nos componentes curriculares.

O Ministério da Educação (MEC) organizou uma equipe de trabalho composta por especialistas que produziram a terceira versão da BNCC que foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE). No Conselho, a BNCC foi discutida em uma comissão bicameral formada por membros das Câmaras de Educação Básica e do Ensino Superior.

O Conselho Nacional de Educação realizou cinco audiências públicas; uma em cada região do país para deliberar sobre o documento. Faz-se necessário esclarecer, que as cinco

audiências públicas nacionais, ocorreram uma em cada região geográfica do país, com a finalidade de alcançar a participação de representantes de diversas instituições educacionais, bem como de pessoas interessadas na discussão sobre o processo de elaboração da BNCC. Tendo integrado o grupo de conselheiros do CNE, Aguiar (2018), relata que,

No CNE, a Comissão Bicameral que ficou encarregada pelo estudo e devido encaminhamento em relação à BNCC, em reunião realizada em 8 de maio de 2017, deliberou que promoveria 5 (cinco) audiências públicas nacionais, sendo uma em cada Região Geográfica do país, com grande participação de representantes de instituições educacionais e organizações profissionais, bem como de pessoas interessadas na discussão do tema, a saber:

- Região Norte, 7 de junho de 2017, em Manaus (AM), com 228 participantes e 38 intervenções;
- Região Nordeste, 28 de julho de 2017, em Recife (PE), com 428 participantes e 57 intervenções;
- Região Sul, 11 de agosto de 2017, em Florianópolis (SC), com 340 participantes e 62 intervenções;
- Região Sudeste, 25 de agosto de 2017, em São Paulo (SP), com 491 participantes e 54 intervenções;
- Região Centro-Oeste, 11 de setembro de 2017, em Brasília (DF), com 220 participantes e 72 intervenções (AGUIAR, 2018, p. 11, 12).

Em vinte de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular é homologada, de acordo com o Parecer CNE/CP número 15/2017, do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno de Educação. É importante ressaltar que o processo de elaboração da Base, foi muito complexo, assim como foram complexas algumas situações políticas surgidas neste período, a saber: durante o processo de elaboração da Base presenciou-se diversas mudanças no Ministério da Educação, com a troca de quatro ministros da referida pasta: Cid Gomes, que assumiu de 02 de janeiro de 2015 a 19 de março do mesmo ano; Renato Janine Ribeiro, que respondeu por um curto espaço de tempo, sendo de 06 de abril de 2015 a 04 de outubro de 2015; Aloízio Mercadante, de 05 de outubro de 2015 a 11 de maio de 2016 e José Mendonça Bezerra Filho, que assumiu o Ministério aos 12 de maio de 2016 a 31 de dezembro de 2018, estando à frente da pasta por quase dois anos.

A construção deste documento normativo teve base em intensas discussões e movimentações que duraram três anos, cumprindo as etapas planejadas a partir do ano de 2015. Sobre esse complexo e controverso contexto de consenso e dissenso, Aguiar (2018), nos diz que,

Em nossa história recente de organização da educação, identificamos propostas que se assemelham ao que hoje se denomina de Base Nacional Comum. Por exemplo, na década de 1980, surgiram os “Guias Curriculares”, nos anos 90, os “Parâmetros Curriculares”. Neste percurso histórico, as “Diretrizes Curriculares Nacionais” constituíram-se em efetivo avanço na agenda educacional ao delinear as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em atendimento ao previsto na atual LDB, contribuindo, efetivamente, para a implantação da nova estrutura de educação então instituída (AGUIAR, 2018, p. 15).

Assim, as mudanças que estão previstas nas propostas curriculares da BNCC, e nas políticas educacionais, apontam semelhanças e convergências com outras políticas educacionais ao longo do contexto histórico de organização da educação. Outro aspecto relevante deste processo reporta-se ao documento em si; três versões que passaram por três consultas públicas, com a participação de professores, gestores escolares, secretários de educação entre outros. Isso não quer dizer que, corresponda de forma legítima aos anseios dos profissionais da educação e aos desafios de construção de um currículo que dê respostas às demandas da educação, configurando-se, notadamente, em uma dissonância no que concerne ao processo democrático, como sinaliza Theresa Adrião e Vera Peroni (2018), é:

Importante frisar que essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais. Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial que, “por fora” do Estado, é investido de prerrogativas de governo. **Mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas e online, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada.**

Além disso, o documento sofreu reformulações em decorrência de pressões de setores conservadores, resultando na exclusão de questões relativas à identidade de gênero em sua formulação. Tendência que já fora observada quando da aprovação do Plano Nacional de Educação (ADRIÃO; PERONI, 2018, p.51, grifo nosso).

Nessa direção, Lopes e Macedo (2011) também sinalizam para as inquietações e dissonâncias desta trajetória, afirmando que os principais delineadores desta política são a tentativa de estabelecimento de um currículo nacional, a implementação de processos avaliativos centralizados em resultados instrucionais de alunos e competências docentes, as políticas dirigidas à avaliação e à distribuição de livros didáticos e, sobretudo, a adequação do currículo ao modelo pós-fordista, por meio de organização em competências.

É interessante ressaltar que estes aspectos já foram apontados por Apple (2002), ao destacar que [...] “com a utilização crescente de sistemas curriculares pré-empacotados,

adotados como sendo a forma curricular básica” [...]. Se praticamente tudo é racionalizado e especificado previamente à execução, então o contato entre os professores a respeito de assuntos curriculares reais é minimizado (APPLE, 2002, p. 162).

Em outro estudo e seguindo essa linha de raciocínio, Apple (2011) constata que a educação nesta configuração não está intimamente relacionada à política de estado, e sim de governo. Portanto, o currículo não deve ser um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo surge nos materiais produzidos, mas deverá refletir o que ocorre nas salas de aula do território brasileiro; ele não deverá ser resultado e produto da seleção e visão de grupos no que concerne à produção deste conhecimento, ocasionado conflitos, concessões educacionais, culturais e políticas.

Ainda na análise de Apple (2011), em tempos de ausência de legitimidade governamental e, sobretudo, de crise nas relações das autoridades educacionais, é urgente que se perceba a ação de governos executando alguma ação para tentar elevar os padrões de qualidade educacional, afinal, faz parte de sua função política. Desta forma, Aguiar (2018), no trecho abaixo, lembra da metodologia verticalizada de construção da BNCC, afirmando que,

Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas. Usuários desse modelo acreditam que cartilhas, guias como “receitas”, a serem reproduzidos nas escolas, serão “remédio” infalível para os “males” da educação. Surgem, então, propostas que desconsideram o grande potencial de nossas comunidades educacionais e escolares (AGUIAR, 2018, p. 14).

As mudanças previstas para serem vivenciadas no contexto educacional brasileiro se devem, em grande parte, aos impactos gerados pela BNCC, entretanto, de acordo com Aguiar (2018), essas mudanças se configuram como exigências no que concerne a elaboração das propostas pedagógicas das redes de ensino, formação de professores e (re) elaboração dos Projetos Político Pedagógicos alinhados à BNCC. Sendo que a elaboração da BNCC, “privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões” (AGUIAR, 2018, p. 8). Estas mudanças estão exigindo um processo de ensino e aprendizagem em sala de aula aprimorado, mas que de acordo com as considerações da autora citada, é um modelo com propostas que desconsideram a relevância dos conhecimentos construídos pelos segmentos que constituem a comunidade

educacional, ocasionando modificações nos currículos e, sobretudo, dificultando o processo proposto de alinhamento à própria BNCC.

Neste contexto, é importante que pudéssemos ter uma nova perspectiva de currículo, como pontua Almeida, no texto Base Curricular Transnacional para os países do Mercosul: urgência e oportunidade histórica:

É importante ressaltar que o conceito de “currículo” é aqui entendido como o conjunto de pressupostos e diretrizes que traçam, de maneira intencional, o percurso cognitivo de professores e alunos para construir conhecimentos escolares. Organiza-se, antes de tudo, em torno do projeto de nação em que se vive – e se quer viver –, dialogando com os conceitos de conhecimento e cultura, a valorização do ser humano, os propósitos de formação de valores e a preparação para o mundo do trabalho, da economia criativa e da convivência. Excluem-se do debate dois princípios perversos sobre currículo: que ele é uma listagem de conteúdos e cargas horárias; ou ainda que é uma relação de habilidades a serem desenvolvidas independentemente da realidade local, de sua análise e de seus diagnósticos. Há um equívoco conceitual em torno da ideia de que a formação de habilidades mentais ocorre mediante a oferta de quaisquer conteúdos. A escolha de conteúdos adequados e poderosos é fundamental para construir habilidades sólidas e eficazes. Conteúdos fragmentados, frágeis e dispersos geram habilidades de igual quilate (ALMEIDA, 2018, p.83).

A partir do assinalado por Almeida (2018), podemos deduzir que o currículo nesta perspectiva se compromete com um conceito de currículo que se materializa como um projeto de nação que coloca o conhecimento a serviço de alunos e professores, fazendo conexão com os conceitos de conhecimento, cultura e valorização de todos os envolvidos, preparando-os a partir de uma visão sistêmica de currículo.

Ainda na sequência da análise, excluem-se da discussão sobre currículo dois conceitos equivocados e perversos, a saber: que somente trata-se de listas de conteúdos com suas respectivas cargas horárias e se constitui apenas como habilidades descontextualizadas. As habilidades devem considerar e contemplar conteúdos que sejam relevantes e adequados para construção destas habilidades para que correspondam ao aprimoramento desta formação no que tange a aquisição de conhecimentos.

A perspectiva de um currículo que corresponda aos anseios contemporâneos é defendida também por Sacristán (2013), ao esclarecer que a educação e o currículo não devem ser alheios às mudanças do contexto social e cultural, pois o currículo representa o projeto de uma sociedade, já que o conhecimento é um bem público que, em tese, deve estar à disposição de todos.

Nesse sentido, Johnson (2011) apresenta um entendimento sobre a possível proposta de um currículo nacional, destacando que o mesmo, como mecanismo de coesão no contexto social e cultural onde se materializam estes processos de mudanças, se constituem uma ilusão, considerando que

Essa nostalgia de “coesão” é interessante, mas a grande ilusão está em supor que todos os educandos – pretos e brancos, classe operária, pobres, classe média, meninos e meninas – receberão o currículo da mesma maneira. Na verdade, ele será lido de diferentes modos, de acordo com a posição desses educandos nas relações sociais e na cultura. Um currículo unificado numa sociedade heterogênea não é receita para “coesão”, e sim para resistências e para novas divisões. Uma vez que ele sempre se baseia em fundamentos culturais próprios, qualificará os educandos não pelo critério de capacidade, mas de acordo com a classificação de suas respectivas comunidades culturais segundo os assim considerados “critérios-padrão”. Um currículo que não seja “autoexplicativo”, irônico ou autocrítico sempre causará esse efeito (APPLE, 2011 *apud* JOHNSON, 1983, p. 89-90).

É ponto pacífico entre os autores retrocitados que a criticidade deve ser a base para a construção de currículos, que ancorem as identidades hifenizadas, impostas pela modernidade. Portanto, é preciso desenvolver práticas críticas alternativas que permitam desenvolver o currículo, a escola e sua organização, como indaga criticamente,

Mas para isso temos de nos aprofundar, para compreender o que ocorre diante das especificidades relativas às áreas do currículo, nas estruturas espaciais que não possibilitam a emergência de novas culturas organizativas, na participação ativa da comunidade, na dinâmica e comunicação dos grupos, na escolarização pública, na veloz implantação das novas tecnologias da informação, na integração escolar de meninos e meninas com necessidades educativas especiais, ou no fenômeno intercultural. Que tipo de instituição educativa queremos para o futuro em um ensino democrático e de qualidade? Ou continuaremos afônicos e vulneráveis? Exigir a qualidade da formação e do ensino é uma questão ética e de responsabilidade social para evitar que caia no charlatanismo, no treinamento culturalista e não inovador, na ostentação e na falácia. Temos de buscar a qualidade, mas sabendo que sua riqueza se encontra já no caminho (IMBERNÓN, 2011, p.107-108).

Nos diferentes olhares dos autores citados, cabe questionamentos sobre qual currículo deveremos construir nas escolas, logo o autor supracitado apresenta questionamentos necessários, que consideramos pertinentes face aos dilemas desencadeados a partir da elaboração da BNCC. Sabendo-se a maneira como o processo de concretização da Base ocorreu, a materialização da BNCC, coloca em evidência a prevalência de um currículo prescritivo, com ênfase em habilidades e competências, sendo que sua materialização será

monitorada por meio de avaliações externas, como esta Base vai contribuir com a aprendizagem? O que é esta Base? Cury (2008), responde:

[...] vê-se que, etimologicamente, “base”, donde procede a expressão “básica”, confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. “Base” provém do grego *básis*, eós e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar. Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional. E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional (CURY, 2008, p.107).

Com esta explicação universalista, fica claro que este conceito, na perspectiva do autor, relaciona-se também a um direito, que se amplia como uma nova forma de estruturar a educação nacional. Isso não quer dizer que, como “Base” curricular, corresponda a um direito, pois a Base Nacional Comum Curricular está estruturada com lacunas e incompletudes, sendo que trata da Educação Básica, mas não contempla todas as etapas deste nível. Logo, percebe-se que o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular não corresponde efetivamente a todas as etapas da Educação Básica, desconsiderando neste processo o Ensino Médio.

Desse modo, a BNCC, deixa evidente, a materialização de uma política educacional com incompletude, logo, este projeto de nação e educação, legitimado pelo regime de colaboração, desencadeia um questionamento: faz sentido um currículo nacional?

2. 4 A BNCC e o regime de colaboração: faz sentido um currículo nacional?

A BNCC e o regime de colaboração são aspectos que fazem parte da reforma educacional brasileira contemporânea com ênfase na reformulação dos currículos e com base nas aprendizagens essenciais exigidas neste documento normativo. No que diz respeito a sua materialização, a Base Nacional Comum Curricular foi legitimada pelo regime de colaboração, conforme explicitado no texto do próprio documento.

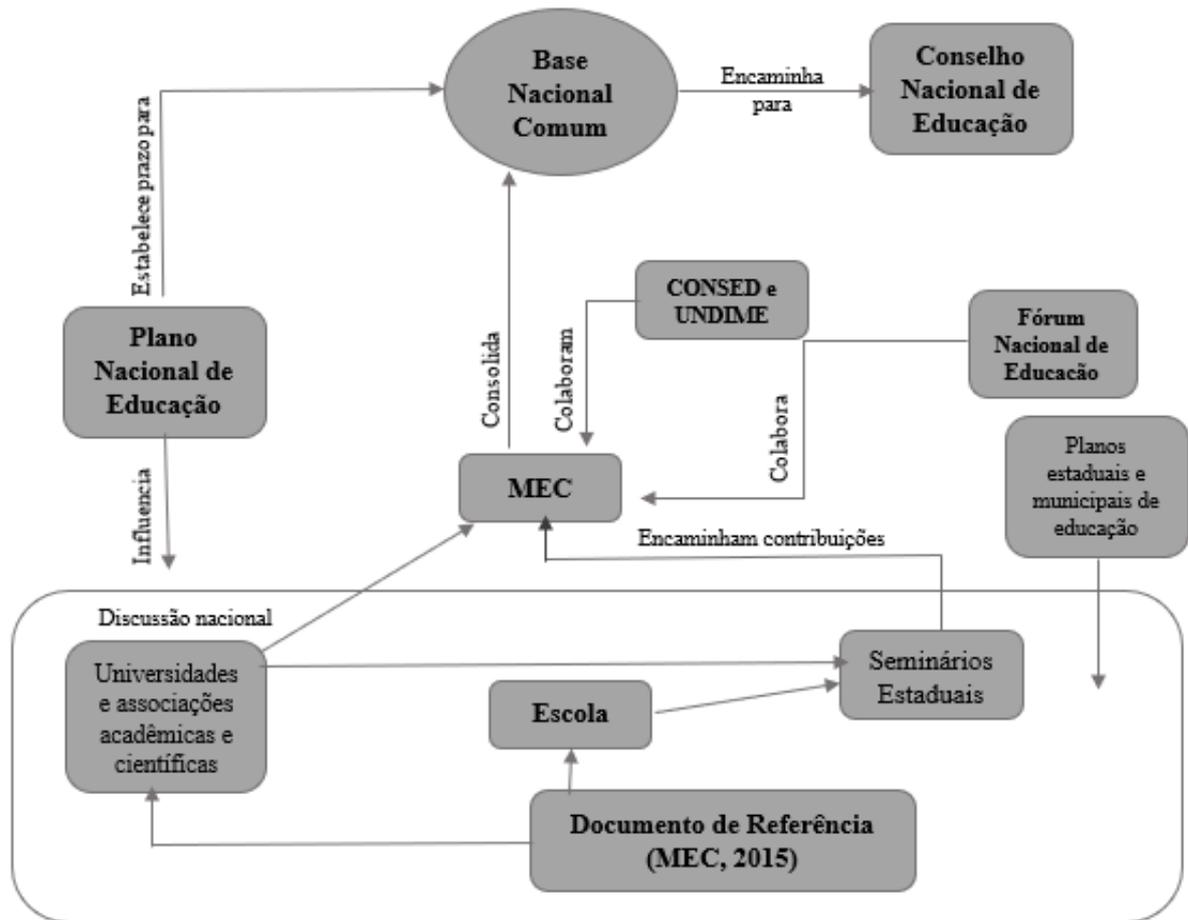
Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/ 2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do **regime de colaboração** para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento (BRASIL, 2017, p. 20).

Fundamentalmente, fica claro, de acordo com estas informações da BNCC, que através do adequado funcionamento do regime de colaboração, os seus objetivos serão alcançados, mas será que devidamente, alcançaram estes objetivos de acordo com o planejado? “Os critérios até poderão parecer objetivos, mas os resultados não o serão [...]” (APPLE, 2011, p.89), o grupo de trabalho de polícia educacional da ANDES-SN (2016), ajuda-nos a entender e desvelar criticamente estes processos que envolvem o regime de colaboração.

O processo de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em junho de 2014, foi uma demonstração dessa organização, pois o movimento “Todos pela Educação”, comandado por empresários dos setores financeiro, siderúrgico e de comunicação, exerceu forte influência no sentido de alterar substancialmente o projeto enviado pela Conferência Nacional e Educação (CONAE) ao governo, em 2010.[...] De fato, a recente proposta do Ministério da Educação (MEC) - nisso, secundado por entidades representativas de dirigentes da Educação: Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)- dessa Base Nacional Curricular, destinada a ser comum, insere-se na perspectiva da lógica do mercado/capital no atendimento às ditas “necessidades básicas de aprendizagem” da população (terminologia forjada a partir da Conferência de Jontiem, na década de 90 do século XX) no campo da Educação Básica,[...] pois resultará, se adotada, muito mais em um treinamento para a resolução de certas questões e situações-problema do que em um caminho formativo efetivo (SILVA *et al*, 2016, p. 6-7).

Assim, muito embora os proponentes da BNCC, possam vê-la como meio de criar coesão educacional e nos possibilitar a melhoria do ensino, são desencadeadas situações desafiadoras para redes de ensino públicas e particulares, no que concerne à complexidade de elaboração dos currículos com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas. Mas, assim como a “construção” da BNCC foi participativa (visualizar figura: 2), espera-se que a sua implementação também corresponda aos anseios das redes de ensino. Ou será que a lógica da BNCC, é apenas atender aos ditames das perspectivas do mercado/capital, de acordo com os questionamentos da ANDES-SN (2016), acima expostos.

Figura 2 – Construção Participativa da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Documento de Referência (MEC, 2015)

Embora já tenha sido homologada, mesmo que se efetive com o regime de colaboração, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios terão dificuldades de realização no que tange a construção de currículos para seus sistemas e redes de ensino. Sendo assim, exige que

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, **passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular** que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017, p. 20).

Neste sentido o documento explicita as competências que cabem a União, em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime, logo:

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime. Em um país com a dimensão e a desigualdade do Brasil, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. Essa função deverá ser exercida pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, respeitada a autonomia dos entes federados (BRASIL, 2017, p. 21).

É notório como essa retórica justifica a mudança “do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular”. Miranda (2012), alerta sobre o caráter impositivo da BNCC, nos dizendo que,

[...] assistimos à imposição das políticas de controle do governo sobre os processos e conteúdo de ensino da escola pública, sua gestão e a formação de professores, passando um trator em nossos corações, mentes e instituições, levando quase tudo que constituía nossas referências teóricas e históricas com relação à educação neste país diluído numa ótica orientada pelos interesses cada vez mais vorazes do mercado (MIRANDA, 2012, p. 130).

Nas considerações da autora, fica evidente que a BNCC surge como uma imposição, estabelecendo quais os conteúdos de ensino que devem ser ensinados na Educação Básica nas redes de ensino públicas e particulares. Desencadeando uma nova dinâmica curricular, de gestão e de formação de professores e a elaboração de materiais pedagógicos alinhados à Base, sendo uma ação que vai muito mais ao encontro dos interesses do mercado, desconsiderando toda a complexidade que envolve sua implementação, sendo que no texto da BNCC, fica explicitada a sua natureza de política nacional.

Não obstante, a normatização da BNCC, apesar de ser uma missão relevante, é muito complexa e árdua para todos os envolvidos neste compromisso. Sendo assim, é oportuno constatar como a BNCC dialoga com muitos encaminhamentos para o atendimento das exigências do cumprimento do pacto federativo na concretude dessa colaboração.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e **profundas desigualdades sociais**, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e **as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes**, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explícita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e aten-

didadas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BRASIL, 2017, p. 15, grifo nosso).

Nesse movimento, destaca-se a responsabilidade das redes de ensino na construção dos currículos e, o compromisso da escola com a elaboração das propostas pedagógicas em consonância com as aprendizagens essenciais determinadas pela BNCC. Na continuidade da análise, também podem ser identificadas outras ações demarcadas na BNCC como prioritárias dentro do regime de colaboração para garantia de sua implementação. Assim,

Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços [...] **A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC.** A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p. 21, grifo nosso).

Em função desta responsabilidade da União, no que concerne à formação de professores e as exigências da BNCC, em dezembro de 2019, foi instituída a mais recente DCN's para a formação de professores que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica BNC-Formação, a saber: Resolução nº 2, de dezembro de 2019. Mas, de acordo com esta resolução as instituições de ensino superior que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de três anos, a partir da publicação desta resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta resolução.

No entanto, a proposta de currículo que a BNCC explicita, através das aprendizagens essenciais têm um estreita relação com uma organização de conteúdos selecionados, com a finalidade de proporcionar a igualdade educacional, segundo a Base, considerado as singularidades, o ingresso e a permanência dos alunos nas escolas da Educação Básica, sendo assim, o que significa o currículo? E a especificidade deste conhecimento selecionado? Sacristán esclarece que,

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de

ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com **essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta modela e limita a autonomia dos professores** (SACRISTÁN, 2013, p.17, grifo nosso).

Na linha de pensamento de Sacristán (2013), Linuesa (2013), na análise sobre como elaborar o currículo: prever e representar a ação, nos diz que elaborar o currículo, consiste na tomada de decisões sobre o quê ensinar, configurando-se como um conjunto de decisões que incidem em propostas, prescrições e previsões do que será ensinando, logo:

A ideia de planejar os processos de ensinar surgiu com a pretensão de torná-lo tão eficiente quanto a produção empresarial, por isso não podemos estranhar que os primeiros modelos, gerados a partir de tais pressupostos, tenham imitado os modelos empresariais. [...] esta não é, em absoluto, a única forma de entender o projeto curricular; [...] elaborar e planejar são ações que devem ser preenchidas com conteúdo e existem distintas formas de concebê-lo (LINUESA, 2013, p.226).

Dialogando com o documento do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior/ ANDES- SN (2016) citado anteriormente, existem, é óbvio, diversas situações culturais e sociais, que reconhecidamente precisam ser consideradas no processo de implantação da BNCC. E na determinação deste pacto, é importante considerar o que Apple (2011), em *Repensando Ideologia e Currículo*, assevera

Não posso aceitar uma sociedade em que mais do que uma entre cada cinco crianças nasce na pobreza, condição essa que está se agravando dia a dia. Tampouco posso aceitar que estabeleça como nossa tarefa a preparação de alunos para funcionar sem problemas nos “negócios” dessa sociedade. Nações não são empresas. E escolas não fazem parte de empresas; para ficarem eficientemente produzindo em série o “capital humano” necessário para dirigi-las. Ferimos o nosso próprio senso de bem comum só de pensar no drama humano da educação nesses termos. É humilhante para os professores e cria um processo educacional totalmente desvinculado das vidas de muitas crianças (APPLE, 2011, p. 64).

De acordo com as ponderações do autor supracitado, estabelecer um regime de colaboração, exigindo que as escolas desenvolvam todos os encaminhamentos da BNCC no processo educacional, desconsiderando as diferenças culturais, sociais e econômicas dos alunos, ocasiona preocupação, pois fica evidente o desejo de ajuste da escola às novas demandas da economia. Consequentemente, (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 16), nos alertam que para legitimar a BNCC, [...] “fez-se necessário e urgente consolidar e promover um projeto nacional comum, assim como restaurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças” [...]

as aprendizagens essenciais, que de acordo com a BNCC, devem ser asseguradas na elaboração de todos os currículos do território brasileiro.

A partir da análise da Resolução nº2 de 22 dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular em todo o território nacional, constata-se que o desenvolvimento do ensino na Educação Básica, será alinhado a este documento normativo, suscitando questionamentos acerca da sua implementação, tendo em vista sua correlação com a tentativa de promover melhorias na qualidade social da educação.

Os conteúdos que são ensinados na escola e na sala de aula, deverão ser o resultado da elaboração de conhecimentos culturais sistematizados, com o propósito de dar coerência ao currículo. O que ensinar é essencial para proporcionar o acesso ao saber, Acosta (2013), afirma “O que se ensina na sala de aula tem um caráter histórico, portanto, é temporal e sequencial” (ACOSTA, 2013, p. 201). Considera-se, assim, que a definição do que será ensinado nas escolas, está intrinsecamente ligado, na atualidade, à BNCC, sendo que

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017, p.16).

A Base, surge no Brasil, como uma tentativa de alinhamento curricular, onde a educação ofertada possa contemplar a equidade de direitos para todos os alunos da Educação Básica. Pode haver ganhos conceituais, no entanto Arroyo (2013), esclarece que “Os currículos verão essas pessoas apenas como carentes de conhecimentos e de competências, de valores e de cultura. Oferecerão-lhes pratos de conhecimentos, competências, valores e bons hábitos” (ARROYO, 2013, p. 110).

Neste sentido, Lopes e Macedo (2011)), nos dizem que [...] “as políticas curriculares envolvem a retomada de sentidos históricos, mas os subvertem na construção de novos sentidos” [...] (LOPES; MACEDO, 2011, p. 54-55), logo pensar o currículo é entender as questões que subjazem as adequações propostas por este documento para elaboração dos currículos e como as aprendizagens essenciais serão contempladas para dar coerência ao currículo em contextos diversos no território brasileiro. Assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com as exigências da regulação

educacional de acordo com o exposto na introdução da Base. Sendo que, constata-se, a apresentação de um conjunto de exigências.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p.7).

Portanto de acordo com o explicitado acima, esse cenário e o anúncio do discurso democrático da BNCC se confrontam, no caso da extensão do território brasileiro, com as adversidades que vão além da oposição à concepção dos preceitos legais citados. Arroyo (2013), se refere ao distanciamento entre o currículo, os conhecimentos e os alunos em contextos diversos de real existência. Nessa relação, o pesquisador Miguel Arroyo (2013), ao abordar que os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos, esclarece que a política curricular ao

Ignorar ou silenciar o peso dos processos materiais de reprodução da existência é fazer com que os próprios grupos empobrecidos sejam ignorados. Eles chegam à escola com séculos de atraso, e a escola ignora seus conhecimentos nas formas precárias de reprodução da sua existência, porque essa brutal realidade não está no terreno próprio do *curriculum* do conhecimento socialmente produzido. A história real da pobreza e dos grupos que dela padecem não faz parte do conhecimento socialmente construído e sistematizado nos programas curriculares da educação básica e da formação pedagógica e docente (ARROYO, 2013, p.110).

Com base neste contexto, levando em consideração as implicações desencadeadas pela BNCC, no que tange ao regime de colaboração e para assegurar as aprendizagens essenciais surge a inquietação, por que é necessário termos uma Base Nacional Comum Curricular? Onde ela fundamenta suas intencionalidades? Considerando estas inquietações, a existência da BNCC tem legalidade em sua elaboração, a partir do artigo 210 da Constituição Federal de 1988, na atual Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei no 9.394/1996), no amparo legal, explícito em seu artigo 26, nas Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCNs, 2013) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), garantido pela Lei no 13.005/2014, que prevê, em quatro das vinte metas, estratégias para a construção da BNCC.

Embora as legislações supracitadas enfatizem orientações válidas e relevantes, não eximem os equívocos conceituais da BNCC, Dourado e Oliveira (2018) nos dizem que:

Após a aprovação do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), e na esteira do golpe parlamentar que rompe com a legalidade democrática no Brasil, no momento que deveria ser o de materialização do Plano, passamos a ter retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento, avaliação, gestão, **currículo e formação de professores**. De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des) regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p.40 grifo nosso)

A partir de tudo isso, surgem outros questionamentos que confirmam a intencionalidade, a lógica mercantil e as implicações subjacentes às discussões sobre a BNCC tratada recentemente por Theresa Adrião e Vera Peroni (ANPAE, 2018) ao considerar que:

[...] o setor privado mercantil e/ou neoconservador disputa o conteúdo da educação e busca parametrizá-lo por meio de instrumentos de avaliação, de modelos de formação de professores e da produção de materiais didáticos etc. É uma disputa por projetos de educação e de sociedade para a qual se torna funcional o que se prevê a BNCC (ADRIÃO; PERONI, 2018, p.52).

As reflexões das autoras confirmam mais uma intencionalidade que o documento coloca em evidência ao abordar os fundamentos pedagógicos da BNCC no que concerne ao foco nas competências como modelo adotado nesta orientação, consta-se a disputa dos conteúdos da educação com o setor privado, ocasionando sua mercantilização:

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p.13).

Outro aspecto relevante na análise do fragmento do documento acima, é constatar que o foco da BNCC é no desenvolvimento de competências, coincidentemente também se trata do enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Sendo que Adrião e Peroni (2018), esclarecem que:

Essa aproximação entre governantes e organizações privadas explicita a gestão corporativa da educação pública, modelo sugerido em estudo desenvolvido pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE, 2014), segundo o qual os grupos empresariais privados, não exclusivamente do campo educacional, organizam-se em instancias de governo ou a estas se articulam, passando a definir políticas educacionais. Consideramos que a elaboração da BNCC representa a expressão mais acabada dessa apropriação da gestão educacional (ADRIÃO; PERONI, p.49).

Além do exposto, pelas autoras Adrião e Peroni, na elaboração da BNCC não têm evidências no documento de uma concepção sobre currículo, mas é nítida a sua organização por competências gerais e específicas, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e habilidades, expressando a escolha pelo modelo da teoria curricular de instrução, bem como a exigência por resultados. Atualmente, Santomé (2013), sublinha que são os resultados do PISA que demonstram poder de convencimento sobre o que é um bom sistema educacional, logo esclarece que

Ademais, para evitar que alguém acuse a OCDE de estar introduzindo determinados conteúdos culturais no currículo, de apostar em uma seleção concreta que favoreceria alguns grupos culturais específicos em detrimento de outros, uma de suas últimas estratégias de despiste é a de servir de linguagem das competências (SANTOMÉ, 2013, p.75).

Essa posição demonstra claramente a organização do currículo nacional, na perspectiva de imposição de um modelo de prescrição a ser adotado por todas as escolas, a partir dos conceitos de eficiência e de eficácia, bem como a exigência por resultados no processo de ensino e de aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências.

Podemos constatar no documento de introdução da Base no item que trata de BNCC e Currículos apenas um conjunto de decisões que segundo a Base, caracterizam o currículo em

ação e devem ser devidamente consideradas na organização e elaboração dos currículos da Educação Básica. Sendo que estas decisões devem assegurar a garantia das aprendizagens essenciais

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógica diversificadas recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p.16-17).

Evidentemente, fica claro nestas decisões elencadas na BNCC, a importância que tem neste documento normativo, a prioridade de alcance de resultados para favorecer a legitimação do currículo em ação, Sacristán (2013, p. 264), deduz que, “os resultados da educação devem ser vistos e analisados pela maneira como seus efeitos nos receptores do currículo se expressam (se reproduzem e produzem)”. Além do exposto, Sacristán (2013), assevera que há bastante tempo, constatamos a ausência de conexão dos conteúdos que devem ser aprendidos e das intenções de ensino, comprometendo a aquisição das aprendizagens.

Além deste distanciamento em relação à aprendizagem, ainda na análise destas decisões, pode-se afirmar a transferência de responsabilidade de organização e elaboração dos currículos. Lopes e Macedo (2013, p. 61), afirmam que “Uma vez que as principais decisões curriculares tenham sido tomadas pelo poder central, as autoridades educacionais locais (no

caso do Brasil, estados e municípios) são as responsáveis pelo segundo nível de concretização curricular”.

O paradoxo das considerações acima, consiste no fato de que os processos relacionados à discussão curricular, dizem respeito apenas as decisões sobre o que deve ser ensinado somente na parte diversificada do currículo, que possivelmente pode desencadear um equívoco conceitual. Sobre este aspecto o Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE), do Andes, destaca o risco de a parte diversificada do currículo não ser priorizada pela escola.

Haverá a possibilidade de os 60% de conteúdo curricular comum do documento BNCC se transformar, na prática, em 100% do que será ministrado pelos Sistemas de Ensino, uma vez que apenas esses serão a base requisitada nos exames nacionais. Isso é tão mais provável quanto pior forem as reais condições presentes nas escolas (carga horária, infraestrutura, condições de trabalho e formação de professores) (SILVA *et al.*, 2016, p. 12).

Ainda de acordo com a análise da BNCC e Currículos, é oportuno colocar em evidência que as decisões relacionadas ao currículo em ação, também dizem respeito as modalidades da educação básica, logo

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância) [...] (BRASIL, 2017, p.17).

Como sabemos, todo o sistema educacional tem, entre suas finalidades, colaborar efetivamente com a promoção de uma educação de qualidade social, que contemple a garantia de direitos. Nesta perspectiva, Santomé (2013), ao tratar de Currículo, justiça e inclusão, defende que

Uma cidadania verdadeiramente democrática precisa se pôr em contato com aqueles conteúdos culturais que permitam desenvolver uma compreensão mais racional do mundo em que vivemos; precisam trabalhar com metodologias didáticas que propiciem o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo, que possibilitem entender, argumentar e conviver com pessoas de distintas culturas, ideias e ideais. Essa prática educacional deve vir acompanhada de modelos organizacionais e participativos que fomentem uma maior interação e colaboração com pessoas dos distintos grupos sociais que habitam o mesmo país (SANTOMÉ, 2013, p.80).

No âmbito educacional, para que de fato a BNCC promova a garantia de direitos, sobretudo, de aprendizagem essenciais, é imprescindível que a Base, por meio do regime de colaboração, do acompanhamento da implementação dos currículos, e dos documentos curriculares dos estados, considerem as pautas de ações, os critérios ordenadores e a importância de cumpri-los, nas palavras de Llavador (2013), ao abordar sobre: O currículo formal: legitimidade, decisões e descentralização informa que

As regulações curriculares se referem precisamente a esse conjunto de regras, pautas ou normas que o currículo, como objeto ou como processo, e tudo ou todos que nele intervêm devem seguir para obter o efeito esperado em termos do êxito do ensinar/aprender [...] (LLAVADOR, 2013, p.180).

Todas essas exigências, vem causando muita efervescência entre os professores e estão presente nos seus discursos, trazendo para o contexto da escola e suas salas de aula mais incertezas do que mudanças. Sobre esse posicionamento, nos ancoramos em Lopes (2018), para conferir licitude, ao ressaltar que,

Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. Ao mesmo tempo, essa interpretação, realizada de forma imprevisível, nunca é completa (pura diferença), nunca é o suposto caos do qual qualquer um entende o que bem quiser. Seja porque há tradições curriculares que balizam a interpretação, seja porque há relações de poder que limitam as possibilidades de sentidos, a interpretação também tem seus limites contextuais. Talvez por isso a noção de tradução vem sendo importante para pensar teoricamente sobre a interpretação das políticas de currículo (LOPES, 2018, p. 26).

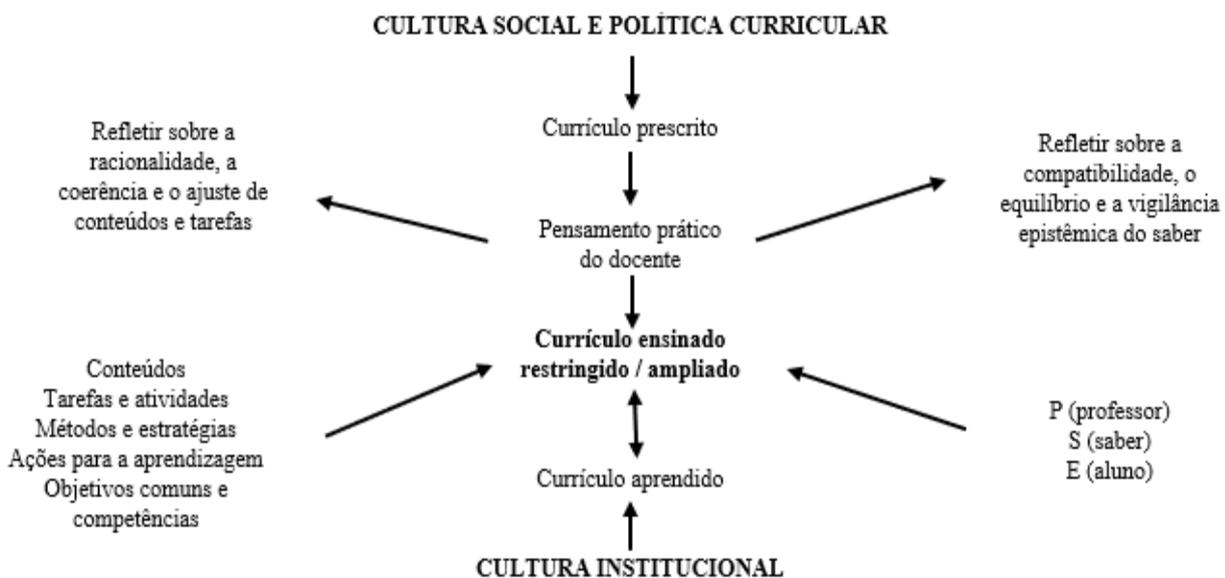
Certamente, a política educacional desencadeada pelo Estado, mediante seu aparato legislativo, configura-se, sob o formato de normas, respaldadas juridicamente, conferindo licitude a um currículo normativo. Sendo que, Acosta (2013), explica que entre o currículo estabelecido, ao currículo que deve ser interpretado por todos os professores, origina-se um percurso que segundo o autor, inicia pela decifração da cultura disponível neste currículo.

Nesta missão de interpretação da cultura e como o currículo deve ser expresso, materializado, Acosta (2013), propõe como contribuição para o processo de transformação do currículo, orientações significativas, a partir da aquisição dos saberes, processos e esferas de

decisão do que ensinar, nesta perspectiva, de interdependência entre a cultura social, a política curricular e a cultura, institucional, expõe que “O processo de transformação do currículo da esfera técnico-política à prático-pedagógica exige, entre outros processos, a mediação dos professores” (ACOSTA, 2013, p. 189). Na perspectiva do autor, o que os professores ensinam nas salas de aula é sempre o resultado de interpretações, processos de significações e reinterpretções, que se materializam na gestão da sala de aula.

A complexidade inerente aos objetos de conhecimento relacionados as áreas de conhecimentos e aos seus respectivos componentes curriculares, presentes na estrutura da BNCC, desafiam as expectativas dos professores, fundamentalmente, por estes objetos de conhecimento, estarem alicerçados em dimensões igualmente complexas, isto é, competências gerais e competências específicas de cada um dos componentes curriculares para a etapa do Ensino Fundamental.

Figura 3 – Saberes, processos e esferas de decisão do que se ensina



Fonte: Acosta (2013, p. 189)

Nesta perspectiva, o currículo prescrito na BNCC, pela ausência de orientações no documento, dificulta a reflexão do professor sobre a compatibilidade, o equilíbrio e a vigilância epistêmica do saber, ocasionando a restrição do currículo (Visualizar a figura: 3). Para Acosta (2013), o currículo ensinando deve ser ampliado no processo de interlocução professor, saber e o aluno, com o propósito de favorecer a aprendizagem dos alunos, de acordo com os saberes

propostos no currículo. Nesta compreensão, Acosta (2013), ao tratar do currículo estabelecido ao currículo interpretado pelos professores, esclarece que o professor é mediador decisivo entre o currículo estabelecido e o currículo que os alunos aprendem no processo ensino e aprendizagem. “O professor intervém em um currículo que vem codificado por meio do que chamamos de currículo oficial ou prescrito” [...] (ACOSTA, 2013, p. 189).

Contudo, de acordo com as ponderações de Viana (2013), este cenário representa um exagero de imposições para os professores, ausentes de clareza, no que concerne à conversão de ideias em ações úteis ao processo de ensino e de aprendizagem, ocasionando a fragilidade no entendimento do seu efetivo valor, no alcance dos objetivos, comprometendo a realização do que é proposto inicialmente.

No que tange ao exagero de imposições para os professores, ocasionadas pela BNCC, são intensificados, considerando que os fundamentos pedagógicos desta Base, que têm as competências gerais e as competências específicas das áreas e componentes curriculares como prioritárias para o processo de ensino e de aprendizagem, certamente, desencadeando mudanças para a formação de professores e o currículo escolar.

3 BNCC: COMPETÊNCIAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CURRÍCULOS ESCOLARES

O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular justificou-se como sendo essencial para melhoria da Educação Básica. No entanto, são diversas as críticas endereçadas a este documento normativo desde o início da sua idealização no cenário das políticas educacionais brasileiras, até seu processo de homologação, configurando-se como uma política curricular prescritiva e oficial para todo o território nacional.

Ao longo da análise das páginas iniciais do documento da BNCC, em seu texto são reiteradas as informações de que os currículos serão elaborados ou (re) elaborados pelos municípios, pelas escolas e pelos professores, considerando as orientações prescritivas e centradas na linguagem das competências como referência pedagógica.

3.1 Análise das competências gerais da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular por constituir-se como um documento normativo, tornou-se a referência para elaboração dos currículos das instituições de ensino das redes municipais, estaduais e federal em todo o país e, devem considerá-la, obrigatoriamente, para a construção dos seus currículos.

Com a oficialização da Base Nacional Comum Curricular, as instituições escolares, devem a partir do início do ano de 2020, implementar as mudanças exigidas por esta legislação. Este fato, ocasiona, notadamente, diversas mudanças no processo de ensino e de aprendizagem. Em outras palavras, todas as escolas do país devem seguir esta estrutura única, como podemos constatar no proposto pelo próprio documento, que os fundamentos pedagógicos desta Base têm foco no desenvolvimento de competências.

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio[...] Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos (BRASIL, 2017, p.13).

Assim, se verifica que a ênfase no desenvolvimento de competências, adotada pela BNCC, demonstra nitidamente que as decisões pedagógicas no que tange a elaboração dos currículos devem necessariamente, privilegiá-las quando:

adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerado a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p.13).

Notadamente, fica claro que na BNCC, as decisões pedagógicas devem seguir as orientações para o desenvolvimento de competências. Logo, constata-se na introdução do documento da BNCC, que seus autores dedicaram apenas uma página do documento para esclarecer os fundamentos pedagógicos desta Base. Nesse sentido, é perceptível a fragilidade destes fundamentos pedagógicos, considerando a complexidade desta política pública educacional e sua repercussão ao Sistema de Ensino. Neste sentido, considera-se pertinente a consideração de Santomé (2013), sobre ações desse tipo,

[...] têm sido feitas no que se costuma denominar “**desenho curricular base**” (DCB). Estaríamos, assim, diante de um modelo educacional onde o que não precisa de maior atenção nem de grandes debates são os conteúdos, já que **a chave está na definição das “competências”**. Essa filosofia praticada pelo PISA é o que lhe permite aplicar seus testes de avaliação em qualquer país, sem que os resultados, aparentemente, possam se ver afetados pelos conteúdos obrigatórios que uma boa parte dos países exige que sejam trabalhados em situações escolares (SANTOMÉ, 2013, p. 75, grifo nosso).

Presume-se do exposto, que a Base Nacional Comum Curricular, adotou para todo o território nacional um desenho curricular base, sendo que este modelo educacional também está alinhado aos interesses do PISA, impondo o desenvolvimento de competências para todas as etapas da Educação Básica. Ao priorizar esses aspectos, estabelece dez competências gerais para nortear as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, sendo que,

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes **o desenvolvimento de dez competências**

gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 8, grifo nosso).

Mas qual é o conceito de competência que a Base Nacional Comum Curricular propõe para consubstanciar, segundo o próprio documento, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da Educação Básica?

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

É evidente que esta definição de competência, em grande medida, é questionável, sobretudo, em educação, levando em consideração sua abrangência, complexidade e exigência no que tange a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que deverão solucionar demandas complexas da vida e do trabalho. Linuesa (2013), sinaliza que,

A definição de competências precisas não é um exercício fácil, nem mesmo no âmbito da formação profissional [...] como se trata de competências muito gerais, sua definição é inevitavelmente vaga e imprecisa, e, se tentássemos especificá-las mediante subcompetências parciais, elas seriam tão numerosas que seu manejo seria muito difícil, a não ser que se tratasse de simples destrezas ou exercícios de treinamento (LINUESA, 2013, p. 233 -234).

Em todo caso, é necessário ressaltar que as competências gerais da Educação Básica, elencadas a seguir, de acordo com as orientações da BNCC, devem necessariamente, comunicar-se e desdobrar-se em abordagens didático-pedagógicas, mas no documento não existem orientações para os professores de como desenvolvê-las, para o percurso formativo dos alunos nas três etapas da Educação Básica, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Mas como tornar real as dez competências gerais, específicas de áreas e de componentes curriculares, nas práticas pedagógicas, se o reforço necessário para os professores materializarem esta configuração nos currículos locais, ou seja, no Documento Curricular do Território Maranhense, perpassa, necessariamente, pela formação continuada, sendo que o cenário atual é controverso e paradoxal de crises na política educacional e com muitos desafios,

não sendo promissor para esta formação

Como podemos constatar, são dez competências gerais, sendo que cada uma delas, dentro das abordagens pedagógicas, dos professores generalistas dos anos iniciais e dos professores especialistas dos anos finais, devem se desdobrar para as diferentes etapas, sendo da Educação Infantil e seus campos de experiência ao Ensino Fundamental e suas respectivas áreas de conhecimento e componentes curriculares. Mas não apresentam orientações satisfatórias para as especificidades de cada etapa e, sobretudo, como os professores das respectivas etapas/componentes curriculares devem inseri-las no processo de ensino e de aprendizagem. Nesta complexidade, abrangência e ausência de orientações, seguem:

1. Valorizar e utilizar os **conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade**, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a **curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade**, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir **as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais**, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar **diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –**, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e **criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)** para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem **entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade**.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para **formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global**, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, **apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros**, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a **empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos**, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade,

resiliência e determinação, **tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários** (BRASIL, 2017, p. 9-10, grifo nosso).

É nítido observar, de acordo com as competências gerais, elencadas anteriormente, os desafios propostos pela atual política educacional curricular, doravante Base Nacional Comum Curricular, no que tange à prescrição da linguagem das competências para a Educação Básica. “A dificuldade de operar com um conceito complexo de competência, [...] acaba transformando a competência em condição para o desempenho” (LOPES; MACEDO, 2013, p. 56) dos alunos, sendo que de acordo com essa exigência, o desempenho certificará, então, a competência. “Isso é o que se tem observado em muitos documentos de política”, [...] (LOPES; MACEDO, 2013, p. 56) inclusive no Brasil.

Atualmente, os professores de todas as etapas da Educação Básica, depararam-se com o desafio de desenvolver o ensino, considerando essas competências gerais, por meio de práticas favoráveis à compreensão e à apropriação de entendimento satisfatórios nos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais pelos alunos, inclusive por aqueles que chegaram à escola com necessidades diversas no que dizem respeito às desigualdades sociais, econômicas, educacionais, entre outras.

No contexto de imposições das competências, como os professores podem possibilitar a todos os alunos, de acordo com suas singularidades [...] “utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo” [...] (BRASIL, 2017, p. 9). Sendo que é necessário um grande esforço para o alcance do que é proposto, sem as condições de igualdade para sua materialização, mas Lopes (2018), faz um esclarecimento sobre a BNCC

[...] entendendo que ela funcionará como currículo prescrito e como norteador da avaliação, segundo o INEP e o próprio documento. A versão aprovada conta, em relação às demais, com a novidade de ser estruturada em torno de competências (LOPES, 2018, p. 31).

É possível perceber que o exagero de exigências desencadeadas pela BNCC, tem uma intencionalidade, nesse sentido, a noção de competência como “mobilização de conhecimentos [...] habilidades, [...] atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (MEC, 2017, p.8), segundo Lopes (2018), [...] “é materializada, ao longo do

documento, como meta a ser atingida. Funciona, assim, como standard para avaliação e torna-se uma versão atualizada da velha racionalidade sistêmica que sustenta a elaboração curricular técnica” [...] (LOPES, 2018, p. 32). Na continuidade das ponderações da autora, entende-se que

Não é à toa que as competências são formuladas, na BNCC, como comportamentos mais globais, depois são desdobrados em habilidades. Estas são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar. Os velhos modelos de Bloom e Mager (LOPES, 2018, p. 32).

Assim, em linhas gerais, de acordo com os esclarecimentos de Lopes (2018), continua a valer na BNCC, os representantes da abordagem técnica dos anos 1950-1960. Suas propostas foram retomadas na Base para possibilitar a escrita clara e inequívoca das habilidades, codificadas com letras e números, detalhadamente explicada nos códigos alfanuméricos. Como a BNCC, esclarece, os códigos não explicitam sequência ou importância pedagógica, o sentido de seu destaque é apenas para fortalecer de acordo com Lopes (2018), a imposição do

[...] imaginário de controle necessário à implementação de um currículo oficial, prescritivo e centralizado. Certamente, estabelecendo que a avaliação desempenhe o seu papel de direcionar tal implementação e os códigos seriam um lembrete, aos mais rebeldes, de que ela ocorrerá. Longos e complicados, eles gritam que a base é a base (LOPES, 2018, p. 32).

Diante desta situação, diversos professores, notadamente, dos anos iniciais, envolvidos com a grande responsabilidade da garantia da alfabetização na idade certa, considerando que é uma aprendizagem essencial para o prosseguimento dos estudos, se veem confusos quanto ao encaminhamento a ser dado à prática pedagógica, com a exigência de uma proposta que contraria sua experiência, sobretudo, esse impasse das competências gerais, aliados aos relacionados às competências específicas das áreas e as competências específicas dos respectivos componentes curriculares dessas áreas. “O caráter geral de competências como saber-aprender, saber-fazer, saber-ser se insere num panorama de crise” [...] (LOPES; MACEDO, 2013, p. 57) nº que tange aos desdobramentos da BNCC no Sistema Educacional brasileiro.

De acordo com a análise dessas competências, neste processo emerge a necessidade de colocar em evidência, na etapa de revisão da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular do Território Maranhense, o acréscimo de dispositivos pedagógicos que

incluam, promovam reflexões e tragam contribuições para a abordagem do trabalho e o desenvolvimento das competências, considerando que são imposições que também foram contempladas em sua totalidade no Documento Curricular do Território Maranhense.

Constata-se na configuração das competências gerais que [...] “há um abismo de significados entre pedir aos alunos e desejar que consigam competências voltadas à ação, mas referentes ao currículo padronizado” (SACRISTÁN, 2013, p. 279), impostos pela BNCC aos professores, às propostas curriculares das escolas e aos Projetos Político Pedagógico. Reitera-se a ausência das devidas orientações de como conduzir no processo de ensino e de aprendizagem, essas exigências, para colocar tudo isso oportunamente no desencadeamento da ação.

Nessa missão, o trabalho com o desenvolvimento das competências, nos documentos curriculares supracitados, move os professores à procura de alternativas pedagógicas que propiciem êxito no aprendizado/desenvolvimento ao longo da Educação Básica, dessas competências, sendo que cabe à escola ensinar os alunos o que é proposto pelo currículo.

São diversas interrogações, no contexto das escolas, desencadeadas pelo processo de implementação da BNCC, mas é urgente e necessário entender suas intencionalidades. Sendo que a estrutura do documento não apresenta detalhamentos pedagógicos, não favorece para os professores a compreensão de encaminhamentos para o trabalho com as dez competências gerais e, conseqüentemente, com as competências específicas das áreas de conhecimento.

Como os professores vão garantir a progressão das competências ao longo da Educação Básica, considerando que as competências gerais propostas pela BNCC, são amplas e abrangentes e abarcam um conjunto de objetivos, que deverão se desdobrar em habilidades. Segundo as propostas da Base, as competências são consideradas fundamentais em todas as áreas de conhecimento e em seus respectivos componentes curriculares e devem integrar as três etapas da Educação Básica. “Assim, as competências gerais apontam as *performances* para as quais o conhecimento é apenas um meio para realizá-las” (LOPES; MACEDO, 2013, p. 58).

Com essa compreensão, proposta pelo documento, é preciso analisar detalhadamente cada uma das dez competências, sendo que para sua adequada compreensão, é necessário entender como se dará sua implementação, constata-se que, segundo a análise da introdução da BNCC, as competências gerais se inter-relacionam e perpassam todas as áreas de conhecimento, a saber: área de Linguagens, área de Matemática, área de Ciências da Natureza,

área Ciências Humanas e área de Ensino Religioso e de seus respectivos componentes curriculares. A esse respeito, Sacristán (2013), corrobora, esclarecendo que,

Tudo o que na educação parece ser simples, estável e evidente para nossas mentes se torna **complexo, movediço e complicado** quando pedimos que sejam explicados os novos conceitos que surgem no discurso sobre os temas educativos (SACRISTÁN, 2013, p. 153, grifo nosso).

Percebe-se na análise pormenorizada das competências gerais um agrupamento destas competências, com a seguinte interpretação, competências cognitivas, competências comunicativas e competências pessoais e sociais. Depreende-se que podem ser organizadas de acordo com o seguinte agrupamento, mas não diminuem o nível de complexidade para abordá-las na prática educativa, sobretudo, no ciclo de alfabetização, a saber, 1º ano e 2º ano, considerando que os alunos ainda não consolidaram às aprendizagens no que concerne à apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA).

As competências cognitivas: com ênfase no conhecimento; no pensamento científico, crítico e criativo e no repertório cultural, são:

1. Valorizar e utilizar os **conhecimentos historicamente construídos** sobre o mundo físico, social, cultural e digital **para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo** e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a **curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação**, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a **criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções** (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir **as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais**, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso).

Nesse panorama das competências cognitivas, fica evidente pela determinação da própria BNCC, no que concerne ao desenvolvimento delas, que elas se consolidarão ao longo das etapas da escolaridade básica, sendo responsabilidade dos professores que se encarregarão por planejar e materializar o currículo. Para Linuesa (2013) o conceito de competência implica:

[...] **O conceito de competência** para planejar o currículo por parte dos professores **se torna excessivamente amplo e impreciso** se inscreve em uma filosofia que se converte na precisão e na medição em valores absolutos. Por outro lado, a linguagem das competências apresenta outros inconvenientes no projeto curricular que os professores realizam [...] (LINUESA, 2013, p. 233, grifo nosso).

A questão da linguagem das competências é, sem dúvida, complexa. É por esse motivo que Linuesa (2013), sublinha que educação não pode ser um produto, mas deve ser sempre um processo, logo é extremamente difícil determinar modelos com medidas concretas, precisas e definitivas quando se estabelece uma competência, sobretudo, para a Educação Básica.

Competências comunicativas: com ênfase na comunicação; cultura digital, e na argumentação.

4. Utilizar **diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e **criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)** para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para **formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global**, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso).

Deparamo-nos com as competências comunicativas, que, conseqüentemente, têm relação com competências cognitivas que envolvem a aquisição de conhecimento, logo é preciso esclarecer que as mudanças geram desequilíbrios e incertezas entre os que as vivenciam. Sacristán (2013), também apresenta suas interrogações acerca da aquisição de conhecimentos e ao acesso às tecnologias da informação e comunicação e, conseqüentemente, apresenta as críticas, no que tange as desigualdades na garantia destes direitos:

Como uma **instituição educativa** que não possui **o controle dos fluxos de conhecimentos e informações** é configurada; como organizar seu espaço e seu tempo em uma situação tão fluída, **com novos meios e com a aparição de entornos de aprendizagem distintos** dos que têm configurado a cultura das organizações que temos?

Como fazer com que **todos e todas** tenham a oportunidade de **ter acesso às possibilidades oferecidas pelos novos meios e usá-las sem discriminações** e sem que ninguém “fique para trás”?

Como extrair as consequências para o **desenvolvimento do currículo**, ser consciente das práticas de rotina que freiam as mudanças necessárias, das metodologias de ensino-aprendizagem (ensinar-aprender), do **surgimento de um novo contexto de ensino-aprendizagem, de novas maneiras e instrumentos para se comunicar, expressar e aprender?**

Que consequências surgem no exercício do **direito à educação em condições de igualdade**, como a disponibilidade de políticas e a realização de programas para acabar com as desigualdades? (SACRISTÁN, 2013, p. 163, grifo nosso).

Nesse contexto, seguem as competências pessoais e sociais: com ênfase no trabalho e projeto de vida; autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania. Nesta configuração, “as competências tais como aparecem nas recentes políticas curriculares respondem a uma demanda por trabalhadores polivalentes para um mercado em constante transição” [...] (LOPES; MACEDO, 2011, p.57). São, portanto, estabelecidas para a escola, na pretensão de preparar os alunos para o mercado de trabalho.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem **entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.**

8. Conhecer-se, **apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros**, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a **empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos**, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, **tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários** (BRASIL, 2017, p. 9-10, grifo nosso).

Nessa perspectiva, as competências gerais são referência para a definição de competências específicas das áreas de conhecimento, das competências específicas de cada componente, articulando-as na construção de conhecimentos, para o desenvolvimento das habilidades dos componentes curriculares, de acordo com as determinações imprecisas da Base.

Esse panorama constitui uma sobredosagem de imposições e solicitações, sem definição clara de orientações pedagógicas para a sua implementação. Lopes e Macedo (2011), salientam que as competências têm um caráter performático que amplia e aprofunda a exigência da mensuração de resultados no processo de ensino e de aprendizagem.

O excesso de competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos com a mediação dos professores, ao longo do processo de escolarização, acarreta mais ainda o trabalho dos docentes, aumentando exponencialmente o nível de complexidade, imprecisões e desafios para os professores, na condução do processo de ensino e de aprendizagem, como podemos constatar na estrutura da BNCC para Educação Básica, no que concerne às diversas competências, gerais, específicas das áreas de conhecimento e as competências específicas dos componentes curriculares.

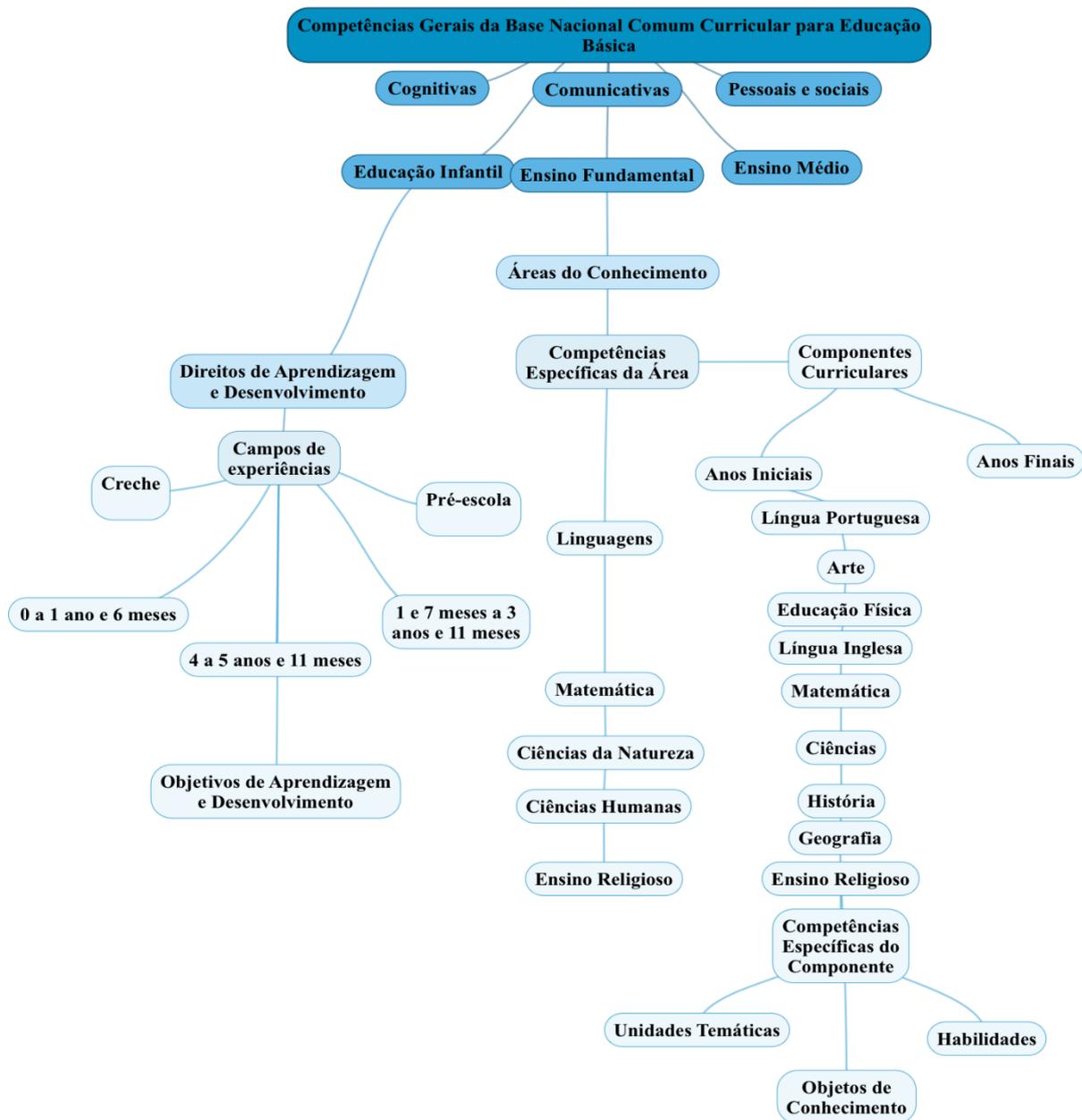
Como se pode perceber, as competências propostas pela BNCC deverão, estruturar o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, cujo foco central está na operacionalização destas competências, perpassando as áreas e os seus respectivos componentes curriculares, padronizando de forma mais intensificada a ação docente em sala de aula e desconsiderando a autonomia dos profissionais da educação.

É, nesse sentido, que “a tradição em torno de objetivos comportamentais tornou o currículo *accountable*, as aproximações entre essa tradição” [...] (LOPES; MACEDO, 2013, p. 58) e a recente política curricular da BNCC e do DCTMA parecem óbvias, tendo-se, especialmente, a coincidência dos fundamentos pedagógicos destes documentos com essa tradição.

Acredita-se que, essa linguagem técnica [...] “essa nova pedra filosofal para melhorar o ensino não procede do âmbito profissional, dos professores, e sim das administrações educacionais” [...] (LINUESA, 2013, p. 232). Por outro lado, se assemelha à imposição, padronização de uma lista de competências e habilidades consideradas como ideais, desconsiderando os contextos sociais, econômicas, culturais e educacionais do país de dimensões continentais como o Brasil.

Os estudos mais recentes do campo do currículo que vêm sendo desenvolvidos no Brasil, destacam-se as contribuições de Moreira e Tadeu, Lopes e Macedo, numa perspectiva crítica contundente, problematizam o que se entende por currículo, proporcionando as bases de sustentação desta análise, considerando suas teorizações e produções de conhecimentos acerca desta discussão.

Figura 4 – Competências Gerais BNCC



Fonte: Elaborado pela autora, inspirada na BNCC.

Como podemos constatar na análise da estrutura da BNCC, (visualizar figura:4) o foco central deste documento normativo para a elaboração dos currículos escolares, está organizado de modo prescritivo, para a que as competências perpassem decisivamente todas as etapas da Educação Básica, considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica.

Sendo a BNCC, a matriz para a elaboração de currículos, constata-se que suas proposições normativas, têm por horizonte um projeto curricular prescritivo para escolarização obrigatória a ser implementado nacionalmente, sabe-se que os objetos de conhecimento/aprendizagens essenciais, considerados pela Base, não podem ser suprimidos, na elaboração dos currículos. Nesse contexto, o currículo escolar, será organizado obrigatoriamente contemplando a estrutura das competências gerais acima exemplificadas, também priorizando as competências específicas das áreas de conhecimento. Sacristán (2013), sintetiza sua crítica, de forma pormenorizada às competências como elemento do currículo. Certamente, na análise da BNCC, fica evidente, que as competências estão sendo utilizadas nesta perspectiva de regulação e controle, sendo que

[...] as competências estão sendo utilizadas como um procedimento para regular e controlar os objetivos e conteúdos mínimos do currículo exigido de todos, como uma guia para ordená-los a partir de uma lógica distinta à dos agrupamentos das matérias, disciplinas ou áreas tradicionais, assim como para orientar as atividades de ensinar-aprender (SACRISTÁN, 2013, p. 278).

Neste percurso prescritivo de competências, desdobram-se as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos como um caminho a ser percorrido na aquisição de conhecimentos em estreita relação com os objetos de conhecimento, sendo que “As competências [...] são amplas e abarcam um conjunto de comportamentos, denominados habilidades, considerados fundamentais em determinada área [...]” (LOPES E MACEDO, 2011, p.54). Conforme já explicitado na estrutura de organização da BNCC, segue as Competências Específicas da Área de Linguagem para o Ensino Fundamental, nas suas respectivas fases: anos iniciais (dentro o ciclo de alfabetização: 1º e 2º anos) e anos finais

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 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 (BRASIL, 2017, p. 65).

Fica evidente, nas competências específicas da área de Linguagem, o comprometimento direcionado à compreensão das linguagens, evidentemente, como construção dos seres humanos, considerando as perspectivas histórica, social e cultural, utilizando-as para se expressar e partilhar informações em diversos contextos.

Conforme o exposto, a área de Linguagens é constituída pelos componentes curriculares, a saber: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental anos finais, o componente curricular Língua Inglesa, considerado parte diversificada, de acordo com a LDBEN (1996).

Assim, conforme a BNCC, o propósito desta área de conhecimento será possibilitar aos alunos desta etapa e de suas respectivas fases, participarem de práticas de linguagem, que lhes possibilitem ampliar suas capacidades expressivas nas mais diversas manifestações artísticas, corporais e linguísticas, e seus conhecimentos sobre essas linguagens, dando continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

Tendo em vista que a área de Linguagem tem quatro componentes curriculares, sendo que essas linguagens necessariamente, devem ser exploradas em diferentes campos da atividade humana para continuação da aprendizagem, sendo que seus pressupostos, deverão estar em articulação com as competências gerais da Educação Básica.

Lembrando que além das competências específicas da área, cada componente curricular também apresenta uma lista de diversas competências para estes componentes. Vejamos as Competências específicas de Língua Portuguesa que a BNCC propõe 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 crítica, 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 (BRASIL, 2017, p. 87).

Na análise das competências específicas da área de Língua Portuguesa, percebe-se a ênfase dada a relevância da consolidação do sistema de escrita alfabética, relacionada à alfabetização no que concerne à apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), ao ensino da leitura, escrita e produção textual, como aprendizagens basilares que perpassam os outros componentes curriculares e, conseqüentemente, a apropriação dos objetos de conhecimento das diversas áreas que constituem o currículo da Educação Básica. Sendo assim, destaca a essencialidade do ensino da leitura e da escrita, sobretudo, ao processo de alfabetização, demarcando, que a leitura tem uma função social, por meio de textos de diversos gêneros, envolvendo práticas de leitura literária.

É evidente também, nas competências específicas de Língua Portuguesa, que se aprende a ler, lendo, a escrever, escrevendo. Além disso, com relação a leitura, escuta e produção de textos orais, escritos e multissemióticos, é imprescindível que ao trabalhar com estes eixos, o professor priorize os textos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com a finalidade de promover compreensão, autonomia, fluência leitora, crítica, de modo que os alunos se expressem e partilhem informações, experiências, ideias e sentimentos, para continuar, continuar aprendendo ao longo das etapas.

Sendo assim, como podemos constatar na análise da estrutura da BNCC (verificar a figura 4), o foco central deste documento normativo para a elaboração dos currículos escolares, está organizado de modo a que as competências perpassem decisivamente todas as etapas da Educação Básica, legitimando a linguagem das competências. Nesse processo de mudança, gerado pelas competências, não foi esclarecido como, estabelecê-las na prática pedagógica, conseqüentemente, esse processo pode ocasionar diferentes interpretações, sendo que algumas podem ser prejudiciais ao aprendizado dos alunos nas diferentes etapas da Educação Básica.

Por que na BNCC encontram-se exigências de utilização de tantas competências? O que não se verifica em relação as propostas de encaminhamentos teórico-metodológicos para utilizá-las. Observemos as Competências específicas de Arte que a BNCC propõe para o Ensino Fundamental:

1. 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. 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. 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. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
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. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (BRASIL, 2017, p. 198).

Ao focalizar as competências específicas do componente curricular de Arte, constata-se que para os alunos desenvolvê-las, esquecem das desigualdades em diversos contextos nos quais os alunos estão inseridos, sendo que essas desigualdades agravam os problemas do ensino, como é constatado na análise de uma dessas competências, a saber:

espera-se que o aluno compreenda “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” [...], (BRASIL, 2017, p. 198) nessa configuração, dadas às competências, pode afastar-se o aluno, ocasionando mais exclusão do que os resultados esperados.

Como construir práticas pedagógicas no contexto do componente curricular para o ensino de Arte, considerando que a BNCC, estabelece as competências específicas para o ensino, mas na mesma proporção não apresenta subsídios para ampliar conhecimentos sobre o componente curricular e, conseqüentemente, propiciar experiências significativas com os eixos artes visuais, dança, música e teatro na vida dos alunos e na sala de aula.

Verifica-se, assim, que a quantidade de competências propostas pela Base acarreta muitos desafios para todos os envolvidos com o processo educacional. “Se a introdução do conceito de competência supõe a intenção de transcender e ir além de aprender conteúdos [...] adotá-la como um método” [...] (SACRISTÁN, 2013, p.278) para formular o currículo, programar seu desenvolvimento [...] “é uma transferência exagerada que traz sérios inconvenientes” (SACRISTÁN, 2013, p.278). Acarretando mais complexidade no desenvolvimento de metodologias de ensino, que de fato proporcione as aprendizagens essenciais tão propagadas por este documento.

Vejamos as Competências Específicas de Educação Física que a BNCC propõe para o Ensino Fundamental:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. 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. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. 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. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. 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. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2017, p. 223).

É oportuno demarcar, que o componente curricular de Educação Física, ainda não tem livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para os alunos, sendo assim, como os professores devem trabalhar para o alcance dessas competências específicas de Educação Física, considerado a ausência deste recurso didático para que os alunos possam ser favorecidos na aprendizagem dos objetos de conhecimento e, conseqüentemente, das competências específicas deste componente curricular.

Aqui vale lembrar que a LDBEN (1996), ao inserir a Educação Física na escola, no currículo escolar, reconhece a importância deste componente curricular ser organizado na perspectiva teórico-didático-metodológico, considerando-a fundamental para o exercício pleno da cidadania, logo, não pode ficar à margem do processo educativo.

Enfim, o último componente curricular da área de Linguagem, totalizando um acúmulo de dez competências específicas que também têm continuidade em outras áreas do conhecimento. Vejamos as Competências específicas de Língua Inglesa que a BNCC apresenta para o Ensino Fundamental, lembrando que somente este componente curricular não é contemplado nos anos iniciais, mas o Documento Curricular do Território Maranhense, sinaliza para importância da inserção deste componente no currículo dos anos iniciais, sendo:

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 (BRASIL, 2017, p. 246).

É importante esclarecer que os componentes que fazem parte da área de Linguagem, apresentam ao todo trinta e cinco competências específicas, que devem de acordo a BNCC, ser desenvolvidas pelos alunos no Ensino Fundamental. Sabemos que esta etapa é constituída de duas fases, anos iniciais e anos finais, mas as competências são para a etapa em sua totalidade, desconsiderando as especificidades das respectivas fases. No tocante a este aspecto partilhamos a ideia de Sacristán (2013), de que,

Por meio desses mecanismos, tem lugar uma decisiva seleção de significados que se darão ao currículo, com consequências importantes, pois desse modo se discriminará o que importa e o que não. **Enquanto alguns buscarem nos resultados o alcance de algumas competências**, outros verão o seu valor formativo e outros ainda poderão ver, de forma simples, alguns êxitos [...] (SACRISTÁN, 2013, p. 273, grifo nosso).

Em continuidade a análise das competências, estamos, evidentemente, partilhando um grande desafio para os professores do Ensino Fundamental, sendo que nos anos iniciais temos o professor generalista que ministra aulas de vários componentes curriculares e nos anos finais o professor especialista por componente curricular. Além das competências da área de Linguagem, dando continuidade, observando as Competências específicas da área 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 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 (BRASIL, 2017, p. 267).

A compreensão do componente curricular Matemática na perspectiva das competências específicas, coloca em evidência os direcionamentos de como o professor deve ensiná-la e como o aluno deve aprendê-la nas relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade), entretanto, na BNCC, não discutem as razões por trás dos desafios e obstáculos que envolvem o ensino deste componente curricular.

Assim, a complexidade das competências, assumidas no âmbito da BNCC, configuram-se como exigências que caminham na contramão da compreensão necessária por parte dos professores. Sacristán (2013), ao analisar o sentido de competência e educação, apresenta argumentos que justificam a situação atual

O conceito de competência é bastante preciso no campo do qual procede e no qual se fixou -o mundo da formação- e produz muitos problemas quando o transferimos a outros campos mais complexos. A educação é mais complexa do que o conceito de competência pode significar. **A não ser que a formulação das competências seja tão geral e abrangente que as convertamos em uma maneira de rescrever os fins o objetivo da educação.** Assim, por exemplo, o que há de novo em dizer que a área curricular da linguagem era chamada de língua, com as seções dedicadas à linguagem oral (falar e escutar) e à escrita (ler e escrever), enquanto hoje ela se chama Competência Linguística?

Se a introdução do conceito de competência supõe a intenção de transcender e além de aprender conteúdos não integrados, adotá-la como método para tudo (formular o currículo, programar seu desenvolvimento, avaliar seus efeitos, formar os professores, etc.) é uma transferência exagerada que traz sérios inconvenientes (SACRISTÁN, 2013, p. 278, grifo nosso).

Como a BNCC possibilitará para os professores a certeza de alcance destas competências, se o texto curricular, não gera por si só, a garantia de seu projeto societário, mesmo que se incorpore muitas recomendações na elaboração dos currículos locais, a saber:

Documento Curricular do Território Maranhense, ainda assim não atenua o nível de complexidade e imprecisões, pois não podem ser suprimidas, sendo que Sacristán (2013), esclarece que formular o currículo, necessariamente, exige a formação dos professores. Vejamos quais foram as Competências específicas da área de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental:

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como 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, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para 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, negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas, socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 324).

Diante das competências específicas da área de Ciências da Natureza, percebe-se a finalidade de instrumentalizar os professores para o planejamento de práticas de ensino, mas sem a necessária contribuição na BNCC para o seu fazer pedagógico, considerando que o ensino de Ciências tem extrema relevância na Educação Básica, e deve possibilitar aos alunos o desenvolvimento de habilidades cognitivas e, se comprometendo com a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade científica e tecnológica, em consonância com o que propõe as competências específicas.

Sendo que a intrínseca relação das competências específicas da área com as competências dos componentes curriculares, ocasiona, muitas semelhanças entre elas, necessariamente, dificultando sua aplicabilidade, por melhores que sejam as abordagens pedagógicas. Assim, vejamos as Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico e informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade o protagonismo voltado para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BRASIL, 2017, p. 357).

A incorporação das competências à Base, não esclarece a concepção de currículo adotada, e não apresenta o porquê deste documento está centrado no enfoque das competências. Sendo que o “currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação” (LOPES; MACEDO, 2013, p. 92). Nesse sentido, também é uma produção de conhecimento, de cultura, assim, a participação do professor é necessária, pois diz respeito ao seu fazer pedagógico. Além dessas considerações, as aprendizagens dos saberes em Geografia, devem atentar para a necessidade da compreensão das interações e das relações sociedade e natureza. Considera-se que muitas serão as interrogações, que terão influência direta no currículo das escolas. Vejamos as 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 qualquer natureza.
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 (BRASIL, 2017, p. 366).

Ao longo da análise da BNCC, fica cada vez mais evidente que a base de sustentação deste documento, notadamente, são as competências. Fica também evidente a preocupação com o estabelecimento de padrões de desempenhos, sobretudo, resultados a serem alcançados. Mas em se tratando do processo de desenvolvimento do ensino de História, é importante que os professores, sobretudo, dos anos iniciais, conheçam possibilidades de abordagem diversificadas, para que com essas informações teórico-metodológicas, planejem as aulas de acordo com as demandas deste componente curricular. Considerando que nos anos iniciais quem atua é o pedagogo. Vejamos as Competências específicas de História para o Ensino Fundamental:

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 as 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 conceitos, 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 (BRASIL, 2017, p. 402).

Assim, continua a exposição exagerada de diversas competências para direcionar a Educação Básica, principalmente neste caso, para os professores, a complexidade de abordagem deste componente é acentuada, considerando que o PNLDB, ainda não faz escolha de livro didático para área de Ensino Religioso, o acionando mais desafios para as escolas no que concerne à produção de materiais alinhados com essas determinações. Competências para a área de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.

2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.

3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.

4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.

5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.

6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (BRASIL, 2017, p. 437).

O que se pode deduzir da análise do documento, desencadeador da discussão educacional atual, é a ambiguidade em relação à própria concepção de competências. São relacionadas à direitos de aprendizagem e desenvolvimento, habilidades, resultados, referência para processos de avaliações externas. Neste panorama pouco consistente para os professores, de acordo com as ponderações levantadas por Sacristán (2013), no que concerne aos desafios lançados aos professores, em se tratando da imposição de competências para o desenvolvimento do currículo, fica evidente as críticas quando sublinha que,

Como pensar que é possível lançar esse desafio aos professores, os quais, ao agir, não poderiam dar salto no vazio com suas concepções sobre educação ou nas tarefas

com as quais a educação se desenvolve? **Se as competências são dignas de serem levadas em conta para elaboração e o desenvolvimento do currículo, elaborem programas de pesquisa, apoiemos programa de inovação, mas não nos imponhamos via intervenção burocrática planejamentos que queiram reverter os resultados da educação dessa maneira.** Temos experiência de sobra sobre o fracasso desse tipo de reformas (SACRISTÁN, 2013, p. 279, grifo nosso).

Essa compreensão traz a urgência para cada um na sua esfera de atuação e para todos os envolvidos direta ou indiretamente com a educação, de repensarmos o desenvolvimento do currículo, que ao (re) elaborá-lo, assuma uma configuração que dê respostas às demandas dos professores e da sociedade. Além desse aspecto, fica evidente que na ação do planejamento do currículo, devemos nos contrapor a prescrição e a uniformidade das intervenções burocráticas. Na perspectiva de “Planejar sem compromisso com o *accountability*” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 63).

Reconhecendo que os professores, são profissionais que exercem um trabalho intelectual, mas sobretudo, deve, entre outros direitos, ser priorizado o seu processo de formação para o aprimoramento profissional. Sendo assim, “os professores desempenham um papel ativo na formulação do currículo e que seu envolvimento nessa tarefa é parte de sua formação profissional” (LOPES; MACEDO, 2013, p. 153).

Das análises anteriores, pode-se inferir, que a formação continuada e permanente dos professores, é essencial para engajá-los, nos processos de mudanças relacionados ao currículo, pois os ditames da BNCC, não podem descaracterizar o processo democrático, considerando a relevância do protagonismo dos professores para as conquistas no contexto educacional. Nessa direção, é importante avançar na perspectiva de formação continuada para fortalecer o protagonismo dos professores.

3.2 Formação de professores

No que se refere à educação, a carreira do magistério, como em toda profissão, tem trajetórias construídas historicamente, sobretudo, com respaldo em preceitos legais, que orientam a formação destes profissionais no magistério.

Assim, tanto a formação inicial como a continuada de professores está garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 pela Lei n. 13.005 para o período de 2014 a 2024, na

Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, na Resolução CNE/CP nº 2, DE 22 dezembro de 2017, que Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, entre outros.

Na contemporaneidade, faz-se necessário discutir amplamente os documentos que norteiam, regulam e avaliam as políticas de formação no Brasil. Com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior voltadas aos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e, para a formação continuada de professores, em nível superior, materializa-se uma política educacional de formação que aborda simultaneamente, a formação inicial e continuada de professores.

Entretanto, uma nova legislação, que define apenas as diretrizes para formação inicial, excetuando-se a formação continuada, foi instituída em dezembro de 2019 a mais recente DCN's para a formação de professores que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica BNC-Formação, materializando-se: com a Resolução nº 2, de dezembro de 2019.

Em relação à Resolução nº 2, de dezembro de 2019, fica evidente no texto, que as instituições de ensino superior que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de três anos, a partir da publicação desta resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta resolução.

Em relação à garantia da formação dos profissionais da educação a legislação brasileira demonstra que embora haja consenso sobre a importância da formação, ainda precisamos avançar no que diz respeito à promoção deste direito. Neste sentido, concorda-se com as ponderações de Freitas (2007), ao esclarecer que é necessária uma política nacional de formação e valorização dos profissionais do magistério que corresponda de maneira articulada e, prioritária aos anseios da formação inicial e continuada em consonância com a concepção sócio-histórica e as lutas pela educação pública nos últimos 30 anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/96 busca dar ênfase à formação dos profissionais da educação discorrendo nos incisos do parágrafo único, do artigo 61,

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 32).

A LDB põe em destaque a importância de o professor ter acesso aos conhecimentos imbricados entre teoria e prática, para que se tornem profissionais competentes no trabalho docente. Em consonância com esta lei, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, no Capítulo I das disposições gerais, artigo 1º, parágrafo 1º, delibera:

Art. 1º. Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2015, p 2).

Frente às possibilidades, para os professores, constata-se as diferentes perspectivas de formação, em regime de colaboração e, sobretudo, de como esta formação deve articular-se aos conhecimentos teóricos e práticos, ainda na análise e em consonância com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, no Capítulo II que trata da formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica: Base Comum Nacional, corrobora no artigo 5º, nos incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX no que dizem respeito ao que deve ser assegurado na base comum nacional para formação dos profissionais do magistério:

Art. 5º. A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I - À integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II - À construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

VI - Ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - À aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições (BRASIL, 2015, p.6).

Sem dúvida, é imprescindível na materialização destes princípios, perceber que “é preciso considerar que a formação dos professores e o aperfeiçoamento da escola e do currículo são processos que devem andar juntos; eles são indissociáveis, tornam-se inseparáveis” (IMBERNÓN, 2013, p. 498). Esses princípios dão ênfase a uma reflexão crítica sobre a concepção de educação como prioritariamente, um processo emancipatório, possibilitando aos professores a construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem, em benefício das transformações sociais, na perspectiva da reconstrução social, tão necessária para os professores e alunos, sobretudo, da Educação Básica, com incentivo à aprendizagem durante toda trajetória educacional, da formação inicial a formação continuada, ao exercício da

profissão docente, desta forma, o currículo deve contribuir para o aprimoramento das instituições e dos segmentos que a constituem.

Sobre estas perspectivas para formação de professores, em consonância com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, e do que deve ser assegurado na base comum nacional para formação dos profissionais do magistério, Freitas (2007), destaca a relevância da perspectiva sócio-histórica para a formação de professores, com ênfase no campo de suas lutas históricas, entendendo que os princípios da base comum nacional se unem a luta contra a degradação da profissão dos educadores. “A formação sócio-histórica e a base comum nacional criam condições para a formação unitária dos educadores, pelo caráter geral, científico e multifacético que essas formulações carregam” (FREITAS, 2007, p. 1220).

Contudo, é oportuno lembrar que para materializar uma educação de qualidade social, é imprescindível fortalecer os saberes da docência na formação inicial e continuada dos professores. Assim, os estudos de Lopes e Macedo (2011) colocam em evidência que o debate sobre o conhecimento, possivelmente seja o de maior destaque ao longo da história do currículo. E, na atualidade, percebe-se a prevalência da perspectiva crítica no campo do currículo pela conexão do conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia social e a distribuição de poder na sociedade, e a ideologia.

No que se refere aos saberes da docência ou profissionais, segundo Tardif (2002), são compreendidos na prática educativa a partir da experiência, vivenciados no cotidiano das escolas, entre os pares, com o propósito de contribuir para a socialização profissional.

Concordando com as ponderações de Tardif (2002), Imbernón (2011) parte da premissa de que a formação permanente do professor transforma a escola em um lugar prioritário em relação a outras ações formativas, logo

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que a respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional se transforma em um lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação.

Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação (IMBERNÓN, 2011, p.85).

Neste contexto, a formação continuada deve possibilitar ao professor intensificar os saberes da docência, construídos a priori, na formação inicial, indispensáveis para a consolidação de conhecimentos especializados e conhecimentos práticos que estão na base de sustentação da sua profissão e atuação.

Dessa forma, Tardif (2002), nos diz que os saberes da docência estão ancorados nos saberes da formação profissional, nos saberes disciplinares, nos saberes curriculares e nos saberes da experiência, pois simultaneamente, configuram-se com muita relevância para o exercício da docência.

Prosseguindo, do ponto de vista das incumbências dos professores, no que diz respeito ao processo de elaboração e adequação dos currículos escolares, a LDBEN/1996 em seu artigo 13, inciso I, ao definir as incumbências dos docentes não se refere a uma etapa específica, mas ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – Ministrare os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento,
- VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 7).

Para alcançar estes intentos, em consonância com a LDBEN/1996, a Resolução nº 2, de 2015 evidencia no Artigo 3º como deve ser elaborado o projeto de formação destes profissionais, considerando os mecanismos de apoio à formação docente:

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

- I-sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II- A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado dá práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV - As atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V - A ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - As questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 5).

Esses fundamentos, que devem ser em articulação com a instituição de ensino superior e a educação básica, alcançaram, efetivamente, o projeto de formação destes profissionais? Pelo reconhecimento da relevância destes fundamentos, espera-se que as unidades de ensino e suas respectivas escolas assumam a defesa de um currículo nacional que favoreça as aprendizagens essenciais, mas, sobretudo, o reconhecimento das diferenças, o combate às desigualdades sociais, advogando pelo pluralismo cultural nos currículos, numa perspectiva intercultural crítica e emancipatória, como defende Candau (2011).

Sendo assim, a rede pública de ensino deve ser o espaço legítimo para contemplar o pluralismo cultural nos currículos, considerando neste processo a participação efetiva dos professores na elaboração dos currículos, intensificando o compromisso com as práticas educativas, a partir da participação social e, conseqüentemente, a busca de condições concretas para a sua realização, a sua formação e, sobretudo, a articulação com práticas de ensino emancipatórias.

No que diz respeito à Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular no capítulo V das disposições finais e transitórias, fica evidente no artigo 17 e nos parágrafos 1º e 2º que versam sobre a formação inicial e continuada, as exigências de adequação destas formações e dos currículos destes cursos à Base Nacional Comum Curricular, considerando nesta configuração, o uso de ferramentas tecnológicas, na perspectiva de promover formações eficientes, por meio de regime de colaboração entre os sistemas de ensino

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei no 13.415/2017.

§ 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC.

§2º Para a adequação da ação docente à BNCC, o MEC deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 11).

Nesse contexto, é fundamental que a formação inicial e continuada ocupe um lugar de destaque na sociedade contemporânea, lembrando que uma reforma educacional para ser legítima, precisa da colaboração dos professores, “e, para isso, recebem a formação que for necessária. Eles se apropriam do processo mediante a interação e a colaboração” (IMBERNÓN, 2013, p. 499). Neste sentido Sacristan, Fullan e Hargreaves (1996) pontuam

[...] que nenhuma reforma educacional pode ser implantada sem a colaboração dos professores, que se poderá mudar a lei, mas não a escola. E eles têm toda a razão. O currículo deve estar nas mãos dos professores para ser moldado...E a formação dos professores deve ajudar-lhes a desvelar seus segredos, torná-los especialistas e adequá-los aos melhores processos de ensino-aprendizagem no contexto atual (SACRISTAN, 2013 *apud* FULLAN; HARGREAVES, 1996, p. 263).

É necessário também que os sistemas de ensino e suas respectivas redes invistam na formação continuada e permanente dos professores, como parte desse processo. A missão de tornar o currículo instituinte envolve o reconhecimento das decisões de todos os envolvidos. Nesse sentido Lopes e Macedo (2011, p. 231) esclarecem que “as decisões curriculares são norteadas por uma ou várias identidades que se pretendem no horizonte da formação”.

É importante ressaltar que o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) determina, no parágrafo 8º, que os currículos dos cursos de formação de docente terão por referência a Base Nacional Comum Curricular³. Com base neste preceito legal, é evidente a determinação de mudanças no currículo da formação dos futuros professores, sobretudo, a submissão desta formação, às exigências da Base Nacional Comum Curricular, na justificativa e urgência de atualização dos currículos dos cursos e programas de formação de professores à luz deste documento normativo. Analisando as questões ligadas a qualidade da educação básica, as pesquisadoras Nascimento, Melo e Bonfim (2016), destacam que:

O discurso da qualidade da educação básica se configura, pois, como a lógica a encaminhar as ações do MEC em processo desde a promulgação da LDB e de modo mais vigoroso no decurso deste século, para enfrentar o grave problema da formação de professores e dos demais âmbitos da educação institucionalizada (NASCIMENTO; MELO; BONFIM, 2016, p. 846).

³ Incluído pela lei nº 13.415/ 2017.

A reflexão das autoras, adverte-nos sobre o discurso do MEC, no que diz respeito à qualidade da educação básica, pois constata-se que o mesmo é utilizado como uma justificativa para legitimar suas ações. Outro aspecto que deve ser considerado, é que a qualificação docente tem uma relação direta com a educação de qualidade.

Nos encontramos perplexos diante da complexidade dos desafios da prática docente na atualidade, que a homologação da BNCC ocasionou: exigências da necessidade de reformulação dos currículos, uma vez que impactando diretamente na reformulação dos currículos das escolas, na formação de professores, nos processos avaliativos nas escolas e nos sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, Cardozo, Lima e Lima (2016), destacam que as mudanças e incertezas vivenciadas no movimento histórico recente e na conjuntura política, econômica e educacional atual, deflagraram ameaças que podem inviabilizar a garantia de direitos, sobretudo, os relacionados às políticas educacionais. As autoras também asseveram que as ameaças, possivelmente, podem impactar negativamente na concretização das metas e estratégias da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica e, fundamentalmente, nos convocam para a militância de lutarmos pela defesa dos direitos já conquistados:

Nos movimentos históricos mais recentes, com ameaças progressivas de encolhimento do financiamento estatal às políticas sociais, incluindo as educacionais, a concretização das metas e estratégias de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica encontra-se em risco e deve integrar a pauta de lutas de movimentos sociais organizados, na perspectiva de proteger os direitos já conquistados pelo menos no âmbito formal (CARDOZO; LIMA; LIMA, 2016, p.43).

Desse modo, a reforma educacional da contemporaneidade ao dar ênfase à formação de professores, desencadeando a necessidade de novas competências e habilidades, estabelecidas pelos ditames da BNCC, buscando promover uma “nova” formação para os professores que ressignifique seus conhecimentos e suas práticas educativas, mas com a ausência das devidas condições para sua operacionalização.

É oportuno lembrar que “muitos dos problemas atualmente associados à formação de professores indicam a falta de ênfase, no currículo dessa formação, na análise da questão do

poder e de sua distribuição hierárquica, bem como no estudo da teoria social crítica” (GIROUX; MCLAREN, 2011, p. 150).

Nesse sentido, Imbernón (2011), assevera que formação continuada deverá acontecer de forma permanente, fundamentada em diversos pilares ou princípios:

Aprender continuamente de forma colaborativa participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc.

Ligar os conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações em um processo coerente de formação (adequação das modalidades à finalidade formativa) para rejeitar ou aceitar os conhecimentos em função do contexto.

Aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, partir da prática do professor, realizar um processo de prática teórica.

Aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas.

Elaborar projetos de trabalho conjunto e vinculá-los à formação mediante estratégias de pesquisa-ação (IMBERNÓN, 2011, p.73).

A partir dessas observações considera-se que é imprescindível (re)pensar criticamente os processos de formação dos professores, levando em consideração sua preparação com conhecimentos pedagógicos, teóricos e isto exige de fato a à reformulação dos currículos, dessa formação, na perspectiva apontada pelos estudiosos do campo.

Nesse movimento, de repensar criticamente a formação dos professores, também é imprescindível considerar as dimensões de atuação deste profissional, pessoais, políticas, sociais, culturais e éticas e de sua atuação, conforme explicita Soares (2012), esclarece que

[...] professor não é, certamente, apenas aquele que ensina em determinada “área específica” , professor é também aquele que atua na instituição social, política e cultural, que é a escola, participando (consciente ou inconscientemente, de maneira competente ou não) das lutas políticas que se travam nela e por ela, e das experiências sociais e culturais que se desenvolvem no contexto escolar- lutas e experiências que se ensinam tanto quanto (ou mais do quê?) as “áreas específicas” em que ensinam (SOARES, 2012, p.92).

No que diz respeito a uma área específica, reporto-me ao componente curricular da área de Linguagem, mais precisamente, Língua Portuguesa, no que tange aos anos iniciais 1º e 2º anos, notadamente, ao ensino do sistema de escrita alfabética (SEA) aos alunos no ciclo de alfabetização, possibilitado/mediado pelo professor alfabetizador. Desse modo, a aprendizagem

da leitura e da escrita, configura-se, essencialmente, como uma das bases de sustentação do processo de escolarização.

Neste trajeto, a formação continuada dos professores, especialmente do ciclo de alfabetização, para alcance desse propósito, é, fundamentalmente, essencial. Sendo assim, nos diz que “Formar o professor não é apenas qualificá-lo em uma “área específica”, capacitá-lo teórica e metodologicamente para ensinar determinado conteúdo, mas é também formá-lo para enfrentar e construir a ação educativa em sua totalidade” (SOARES 2012, p. 93).

Trata-se de uma ação complexa, porque ela diz respeito a construção da ação educativa em sua totalidade pelo professor generalista dos anos iniciais, que em sua prática educativa têm responsabilidade de ensinar diversas áreas e seus respectivos componentes curriculares e, sobretudo, alfabetizar os alunos na idade certa.

É importante lembrar que a BNCC, recoloca a idade certa no ciclo de alfabetização para consolidação do processo de alfabetização aos sete anos, sendo que

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p.59).

Logo, o contexto acima aponta para a necessidade de materializar para os professores, sobretudo, os alfabetizadores, formação continuada e em serviço, considerando que muitos dos saberes necessários ao exercício da docência não foram, em sua totalidade, contemplados na formação inicial e que somente são construídos durante o exercício da prática docente.

É importante chamar a atenção que com a implementação da BNCC exige-se o seu cumprimento pelas etapas e modalidades da Educação Básica, obrigatoriamente, desencadeando impactos na organização do trabalho pedagógico, assim, deve ser desenvolvida pelos Sistemas de Ensino e pelas escolas.

3.3 Questões da BNCC sobre a elaboração dos currículos escolares

Para entender as implicações da BNCC e, conseqüentemente, a sua implementação na escola, considera-se premente abordar a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, verificando neste dispositivo legal, as exigências, no que concerne a implementação da BNCC e suas implicações para elaboração dos currículos escolares, principalmente no que diz respeito às mudanças que serão necessárias no contexto escolar, no processo de (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, a promoção de um projeto de formação continuada para os professores e, por fim a própria elaboração do currículo da escola, priorizando a parte obrigatória nacional bem como os conteúdos específicos a serem definidos pela própria escola. A Resolução no artigo 1º das disposições gerais destaca que:

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo **instituem a Base Nacional Comum Curricular (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 escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

Parágrafo Único. **No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC**, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários.

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.

Parágrafo único. **As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica**, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017, p. 4 grifo nosso).

Fica evidentemente no artigo 1º da Resolução que institui a BNCC, seu caráter normativo no que dizem respeito às aprendizagens essenciais, configurando-se como direito de todos os alunos da Educação Básica. Pela análise dos artigos 6º e 7º e parágrafo único da Resolução nº 2, de 22 dezembro de 2017, constata-se que o texto da legislação esclarece de maneira pormenorizada como deve ser o desenvolvimento dos currículos, das propostas pedagógicas e como deve ser o processo de elaboração dos currículos escolares:

Art. 6º As propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino, para desenvolvimento dos currículos de seus cursos, devem ser elaboradas e executadas com efetiva participação de seus docentes, os quais devem definir seus planos de trabalho coerentemente com as respectivas propostas pedagógicas, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB.

Parágrafo Único. As propostas pedagógicas e os currículos devem considerar as múltiplas dimensões dos estudantes, visando ao seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma educação integral.

Art. 7º **Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino** (BRASIL, 2017, p. 4-6, grifo nosso).

No que se refere à Resolução supracitada, cabe às instituições e redes de ensino a grande responsabilidade de elaboração das propostas pedagógicas para desenvolvimento dos currículos de seus respectivos cursos, destacando a determinação da efetiva participação de seus docentes. Devendo assim, de acordo com as determinações, elaborarem os seus planos de trabalho em consonância com as propostas pedagógicas, sobretudo, considerando nestes planos as determinações dos artigos 12, 13 e 23 da LDBEN/1996, já mencionados anteriormente.

São, por conseguinte, os artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que regulamentam, com mais visibilidade, a organização curricular, mais precisamente, a elaboração das propostas curriculares das escolas, determinado, indiscutivelmente, demandas de grande complexidade e relevância para os estabelecimentos de ensino e para os professores:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

(BRASIL, 1996, p. 6 -7, grifo nosso).

Prosseguindo a análise do artigo 7º da Resolução anteriormente citada. É preciso ficar claro que, a Resolução, define como referência obrigatória para todas as etapas e respectivas modalidades, a BNCC, como prerrogativa para elaboração dos currículos escolares.

Definindo, assim, os encaminhamentos dentro dos quais a escola deve obrigatoriamente contemplar nos currículos escolares, mas não limita a parte diversificada, define apenas que as instituições de ensino e as escolas devem considerar as orientações da LDBEN/1996, as DCN/2013 e as normas estabelecidas pelo Sistema de Ensino.

Continuando, a análise da Resolução que institui e orienta a implementação da BNCC e as implicações para sua implementação na escola, busca-se, pois o parágrafo único, no que tange às orientações sobre como deve ser a complementação dos currículos da Educação Básica, considerando a parte diversificada do currículo e a base comum como um todo integrado:

Parágrafo único. **Os currículos da Educação Básica, tendo como referência à BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado (BRASIL, 2017, p. 6, grifo nosso).**

Considerando, de acordo com o artigo 13 da LDBEN/1996, que os docentes devem participar de elaboração da proposta pedagógica das escolas, conseqüentemente, eles têm a incumbência de contribuir com a parte diversificada, no entanto, o currículo comum já está estabelecido na BNCC. Na linha de pensamento de Candau (2013), currículo comum e diferenças culturais, representam a visibilização de uma tensão, para a autora

Esta é uma questão que vem adquirindo cada vez maior relevância. As políticas públicas do âmbito educacional vêm enfatizando com força processo de humanização e padronização dos resultados a serem alcançados por todos os jovens e todas as crianças em período de escolarização obrigatória. **Formalmente não se negam as diferenças culturais.** No entanto, estas não são consideradas as propostas de currículo comum ou são reduzidas a adequação dos processos a unidade sujeitos presentes, como ponto de partida dos processos de aprendizagem. **Não impacta as questões relativas ao conhecimento escolar e aos possíveis sentidos da escola para diferentes grupos sociais (CANDAU, 2013, p. 16, grifo nosso).**

Na realidade, cabe refletir sobre quais implicações a BNCC traz para a escola, seguindo a linha de raciocínio do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior/ANDES-SN (2016, p. 7), a Base representa a “lógica da imposição de um receituário minucioso de prescrições a serem universalmente adotadas, como é o caso da BNCC.”

Sendo a BNCC um documento normativo, são diversas às críticas endereçadas à Base, visualiza-se no parágrafo acima e mais, no que tange a parte diversificada, dizem que “os processos de discussão curricular autônomos nas escolas não podem ser definidos como atingindo apenas a “parte diversificada”, na medida que devem estar integrados ao todo, dentro do contexto em que são produzidos” (ANDES-SN, 2016, p. 9).

Sobre a parte diversificada é possível que aconteça consequências na sua elaboração, estes aspectos são levantados pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, esclarecendo que

Haverá a possibilidade de os 60% de conteúdo curricular comum do documento BNCC se transformar, na prática, em 100% do que será ministrado pelos Sistemas de Ensino, uma vez que apenas esses serão a base requisitada nos exames nacionais. Isso é tão mais provável quanto pior forem as reais condições presentes nas escolas (carga horária, infraestrutura, condições de trabalho e formação de professores) (SILVA *et al*, 2016, p. 12).

Em face do que tem sido argumento pelo ANDES-SN (2016), sobretudo, no que concerne aos propósitos dos exames nacionais, torna-se urgente e necessário a (re) formulação do Projeto Político Pedagógico das escolas e do currículo escolar, como instrumentos que possibilitarão a provável autonomia da escola.

Nessa perspectiva de emancipação, é oportuno lembrar que o processo de elaboração e aprovação da BNCC, de acordo com as diversas críticas dos autores aqui mencionadas, o processo de consulta pública on-line, não se aproxima de um bom exemplo de gestão participativa e democrática, no que tange à formulação de política pública educacional tão relevante [...] “para o desenvolvimento da educação em nosso país. Talvez não tenha sido por outra razão que o documento encaminhado ao CNE pelo MEC não contemple nem sequer uma vez a expressão “gestão democrática” (MENDONÇA, 2018, p.36).

Em muitos aspectos, a situação levantada por Mendonça (2018), sinaliza para a importância da (re) formulação do Projeto Político Pedagógico das escolas e do currículo escolar, desencadeando uma gestão participativa e democrática ampliada e politizada. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), o projeto político pedagógico, já contemplado na LDBEN (1996) como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento imprescindível na escola, reconhece que sua elaboração ou (re) elaboração é um princípio fundamental para o êxito das instituições de ensino.

Considera-se o Projeto Político Pedagógico como um dos instrumentos que viabilizam uma escola democrática e autônoma, a esse respeito (SANTOS, 2015, p.45), esclarece [...] “democracia e gestão democrática na escola implicam a necessidade de construção de um Projeto Político e Pedagógico” [...], envolvendo todos os segmentos que a constituem, sobretudo, com um ensino e aprendizagem com qualidade educacional. Desse modo, a autonomia construída na escola por meio do projeto pedagógico, pressupõe liberdade e capacidade de tomar decisões, considerando todos os envolvidos neste processo.

Considerando a relevância e urgência do Projeto Político Pedagógico, como um instrumento imprescindível para a materialização de ações democráticas na escola, fica evidente, a necessidade de elaborá-lo, entendendo-o como sendo:

A dimensão, o instrumento que, como bússola, pode orientar a gestão [democrática] colegiada escola-comunidade, com lutas políticas inspiradas em princípios e ideais emancipadores (ou libertadores, como afirmou Freire), vinculadas aos movimentos sociais, sindicais e acadêmicos, para a implementação de políticas públicas para as maiorias, para assegurar uma intervenção mais contínua e consequente na sociedade, para assegurar direitos educacionais e sociais, sabendo que sociedade e escola transformam-se simultaneamente no processo social (SANTOS, 2004, p.155).

No tocante à assertiva de Santos (2004), fica claro que a construção do exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola perpassa pela necessidade de elaboração ou (re) reformulação do seu Projeto Político Pedagógico. É nesse sentido que pode ser compreendido como a capacidade de “governar” a si mesmo/escola, por meio de regras próprias, elaboradas coletivamente, sem desconsiderar as legislações educacionais vigentes. Por conseguinte, Llavador propõe que

As regulações curriculares se referem precisamente a esse conjunto de regras, pautas ou normas que o currículo, como objeto ou como processo, e tudo ou todos que nele intervém deve seguir para obter o efeito esperado em termos do êxito do ensinar/aprender, mas que, [...] vai muito além disso (LLAVADOR, 2013, p.180).

Como se pode observar, ainda na análise de Llavador (2013), surge um novo protagonista conceitual, no que concerne à tomada de decisões no planejamento de projetos nos sistemas de ensino, assim como em outros espaços, diz respeito à “governança”, sendo um conceito relacionado a processos de participação e decisões associadas à consulta pública.

Ao nos perguntarmos sobre a possibilidade de mudanças no contexto educacional, mais precisamente na escola, como possibilidade de resposta, deparamo-nos com a necessidade de (re)elaboração do projeto, também político e pedagógico, sobre a importância de uma mudança legítima, neste sentido Vasconcellos (2006), afirma que,

No momento da tentativa de mudança é que sentimos a fragilidade de nossa teoria, de nossa organização. Estamos apontando, pois, para a existência de outras condicionantes que não apenas o teórico. Ocorre que o papel da teoria deve ser exatamente este: tentar captar elites determinantes, o movimento do Real para de intervir. Este é o desafio. **O projeto político pedagógico entra justamente neste campo como um instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado, (re)construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança** (VASCONCELLOS, 2006, p.15, grifo nosso).

De fato, Vasconcellos (2006), confirma que a mudança da prática, no contexto da escola, perpassa diretamente, pela elaboração do seu Projeto Político Pedagógico. Desse modo, o projeto pedagógico da escola precisa ser construído por meio de processos participativos que são prioridades da gestão democrática. É fundamental a participação de todos os envolvidos, a saber: professores, gestores, coordenadores pedagógicos e toda a comunidade escolar.

Entende-se, à luz da literatura educacional, que o projeto pedagógico representa o projeto educativo elaborado pela comunidade escolar na vivência de sua autonomia. Considerando essencialmente, o perfil dos alunos, sobretudo, no ciclo de alfabetização, sendo que a ação pedagógica deve dar ênfase ao processo de alfabetização, considerado também, a atualização dos profissionais, para que o currículo seja elaborado/planejando, materializado e monitorado numa perspectiva integral; priorizando como referências regulatórias as orientações curriculares nacionais dos Sistemas de Ensino brasileiro. Sendo que a Resolução nº 2 de dezembro de 2017, em consonância com a LDBEN/1996, determina que,

Art. 12. Para atender o disposto no inciso I do artigo 32 da LDB, no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas.

Art. 13. Os currículos e propostas pedagógicas devem prever medidas que assegurem aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagens ao longo do Ensino Fundamental, promovendo integração nos nove anos desta etapa da Educação Básica, evitando a ruptura no processo e garantindo o desenvolvimento integral e autonomia. (BRASIL, 2017, p.8).

Neste sentido, os currículos e as propostas pedagógicas devem assegurar as orientações supracitadas ao implementá-los no contexto da escola. Em estreita relação com o exposto, conforme também destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, a equipe gestora, deve promover iniciativas, no contexto das escolas, que assegurem a ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações específicas aos processos educativos, buscando estratégias para implementá-las. Nesta perspectiva, as iniciativas devem ser apoiadas por um processo contínuo de monitoramento das ações de modo a entender que o “projeto é um desejo de mudança, de aperfeiçoamento, querer ser melhor[...] querer transformar a realidade” (VASCONCELLOS, 2006, p.28) das escolas, do conhecimento e contribuir para a construção de uma escola democrática e igualitária.

Um dos grandes desafios da gestão, é promover as condições institucionais adequadas para a execução do Projeto Político Pedagógico e a oferta de uma educação de qualidade e inclusiva, e, fundamentalmente, garantindo a ampla participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Um outro aspecto deve ser mencionado, com relação ao Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se pedagogicamente no interior da própria instituição e, também, externamente, com serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

As escolas necessitam se articular também com as instituições formadoras, com vistas a assegurar a atualização de seus profissionais tendo em conta as suas demandas específicas (BRASIL, 2010, p.18, grifo nosso).

Por intermédio do Parecer CNE/CEB nº 7/2010, fica evidente a essencialidade da formação continuada na escola, para o alcance dos objetivos pretendidos no que concerne à elaboração do Projeto Político Pedagógico, considerando as prerrogativas da legislação sobre a importância deste instrumento, logo, faz-se necessário resgatar o conceito e a finalidade do projeto, nesta perspectiva, Vasconcellos advoga,

Mudar a prática educativa implica alterar concepções enraizadas e, sobretudo, enfrentar a “roda viva” já existente. O projeto político pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um

processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que defini claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, A partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados (VASCONCELLOS, 2006, p.17-18).

Vasconcellos (2006), defende a importância do Projeto Político Pedagógico para a conquista da autonomia da escola. Ainda na análise das ponderações do autor, por meio do projeto, os professores e a equipe gestora se sentem responsáveis por tudo que acontece na escola, inclusive no que tange ao desenvolvimento dos alunos. Sendo que o projeto, materializa, dentro da escola, o tenso e desafiador exercício da descentralização.

Por essa razão, é necessário defender e acreditar, de acordo com as considerações de Vasconcellos (2006), na relevância deste projeto, percebendo que a conquista da autonomia perpassa pela formação continuada dos professores na escola como forma de [...] “fortalecer o poder dos professores e ao mesmo tempo estimular o exercício da docência como instrumento para o fortalecimento de poder”(GIROUX; MCLAREN, 2011, p. 144), a serviço da educação, dos professores, dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de uma contraesfera democrática. Falar da necessidade de formação continuada na escola no atual contexto, tem como pano de fundo a implementação da BNCC, neste espaço com toda carga de implicações daí decorrente, para todos os segmentos que a constituem, sobretudo professores e gestores. Dito isto, é preciso refletir sobre as escolas como ambientes com diversas demandas que exigem tempo e ações específicas que diferem, na maioria das vezes, daquelas impostas pela legislação.

Sobre a necessidade de formação continuada no enfrentamento da implementação da BNCC, buscou-se em Imbernón (2011), a defesa da formação continuada e permanente. Dessa forma, a formação continuada na escola não deve acontecer ocasionalmente, não é palestra. Configura-se como uma iniciativa contínua, com encontros formativos periódicos, que potencialize o desenvolvimento do profissional docente. Com a presença de um formador que seja um assessor de formação permanente, sobretudo, que entenda a realidade da escola e dos alunos. Além disso, para aprofundamento dos saberes da docência, a formação precisa ser na escola e prioritariamente entre pares. Assim, a formação do professor deve acontecer preferencialmente em serviço, na instituição educativa (IMBERNÓN, 2011).

Compreende-se a luz das análises teóricas aqui realizadas que cabe aos gestores escolares, sobretudo diretores e coordenadores pedagógicos, o papel de destaque como os principais responsáveis por promover na escola a formação continuada de seus professores, nesse contexto, considera-se interessante o proposto pela resolução nº 2 de dezembro de 2019, conforme expresso no artigo 6º, inciso VIII no que diz respeito à formação continuada:

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; (BRASIL, 2019, p. 3).

Fica, assim, evidente, nesta nova Resolução, que a formação continuada, indiscutivelmente, é primordial para a profissionalização docente, logo deve ocupar um espaço de destaque na rotina das escolas, sem desconsiderar os diversos saberes dos professores. Sendo de grande relevância o projeto pedagógico da instituição, no centro das ações de planejamento do currículo escolar. Partindo do princípio de que a formação é essencial para a profissionalização docente, Imbernón (2013), defende que:

O professor é o agente mais próximo do currículo. Para ele ou ela, o currículo é o seu instrumento de trabalho e, claro, é quem tem a melhor compreensão do que é necessário para melhorá-lo. Se os professores recebem essa oportunidade, são capazes de desenvolver propostas que melhoram as escolas e o ensino (IMBERNÓN, 2013, p. 499).

Historicamente, os processos formativos vêm sendo aprimorados, gerando aperfeiçoamento profissional. Considera-se oportuno ressaltar que as preocupações com a formação de professores e suas exigências, não é um dado novo, isto é algo presente na literatura e nas legislações há muito tempo, neste sentido André (2012) ao analisar as exigências da legalidade em relação aos professores chega a interrogar-se. André (2012), segue argumentando:

O que se espera dos professores da escola básica? Que eles assumam de forma competente e responsável a sua tarefa de ensinar, a fim de que a grande maioria de seus alunos desenvolvam uma atividade intelectual significativa, apropriando-se de conhecimentos fundamentais para uma inserção comprometida e ativa na sociedade. Essa é, sem dúvida, uma tarefa extremamente difícil, desafiadora, exigente (ANDRÉ, 2012, p. 58).

Assumir, com competência e responsabilidade a tarefa de ensinar, por meio de uma ação que desenvolva e propicie para os alunos conhecimentos significativos, proporcionando-os uma inserção promissora na sociedade, é indiscutivelmente, uma atividade complexa e de difícil execução. Sendo assim, tem-se que considerar quais são as reais possibilidades de formação continuada deste professor para potencializar essa tarefa e ao mesmo tempo, possibilitar que o professor consiga atender aos inúmeros desafios do seu trabalho docente no cotidiano das escolas. Assim, na interlocução com André (2012), Miranda (2012), assevera que,

Essas ideias alcançaram as propostas reformistas da educação, não tanto por lhe oferecerem um lastro teórico substantivo – o que seria um contrassenso, uma vez que o novo discurso recusava essa condição -, mais precisamente, por se constituírem [...], num discurso fragmentado, fluído, imediato, multideterminado[...] (MIRANDA, 2012, p. 131).

Sobre esse contexto, em que a reforma educacional contemporânea desencadeada pela BNCC, recoloca o tema da formação de professores, Miranda (2012), apresenta suas críticas, considerando outros atores sociais e suas interpretações equivocadas, sendo que,

Vários atores sociais passaram a brandir os novos paradigmas que, na contraposição dicotômica entre o novo e o velho, rechaçaram tudo o que aí está, orientando, prescritivamente, de maneira clara e direta, o que deveria ser feito para mudar a educação. Lembrando que a reforma educacional suponha mudanças nas práticas epistemológicas e institucionais da escolarização, um de seus pilares é a necessidade de conceber diferentemente o aluno e o professor (MIRANDA, 2012, p. 131).

Assim, os profissionais da educação, sentem-se pressionados diante dos desafios impostos pela BNCC, como é possível pensar a formação continuada de professores? Surgem diversos questionamentos sobre como dar conta de tantas demandas. Como o Ministério da Educação de fato, efetivará ações que possibilitem apoio aos Sistemas de Educação e suas redes para a elaboração de currículos adequados a BNCC? “É preciso formar diferentemente os professores, dizem-nos, porque o mundo mudou [...]; precisamos pensar nas novas habilidades e nas novas competências” [...] (MIRANDA, 2012, p. 129). Nesse movimento, de acordo com as críticas de Miranda (2012), é perceptível constar como esta retórica da BNCC, qualifica e justifica a mudança impositiva que veio se constituindo no atual panorama educacional.

Como conceber de fato uma formação teórica metodológica para tantos e diferentes professores, sobretudo generalistas dos anos iniciais, a partir de perspectivas que considerem às exigências da BNCC, pois até o presente momento o que temos de real, são as diversas dúvidas que envolvem a Base, e o exagero de competências nas diversas áreas do conhecimento, sem a devida orientação, ocasionado equívocos conceituais e, conseqüentemente, a negação das aprendizagens essenciais, conforme apontam pareceristas que participaram da elaboração deste documento, dentre eles Aguiar (2018) e Dourado (2018).

Corroborando com o exposto, Imbernón (2010), ao abordar a importância da formação do professor, apresenta reflexões com propostas para desenvolver uma nova perspectiva na formação continuada de professores. No contexto proporcionado pela reflexão, propõe perguntas e respostas sobre a formação continuada de professores, evidenciando que os professores são sujeitos da formação, evidentemente, quando assumem sua identidade docente e, essencialmente, a formação continuada de professores deve configurar-se em espaços legítimos de formação, pesquisa, inovação entre outros, com a contribuição efetiva dos formadores.

Sou objeto da formação ou sujeito da formação com uma **identidade docente**?

A formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros.

Atualizar ou criar espaços de formação?

A tradição de preparação dos formadores ou dos planos de formação consiste em atualizar e culturalizar os professores em conhecimentos de qualquer denominação ou tipologia. A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender (IMBERNÓN, 2010, p. 11, grifo original).

A constatação de Imbernón (2010), evidência criticamente que os processos de mudanças na formação continuada do professor, supõem a necessidade de redefinição desta formação, desse modo, deve gerar um conhecimento profissional ativo, que lhe permita promover inovação educativa, em consonância com as mudanças educacionais, possibilitando ao professor o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos e atitudes que proporcionem práticas contextualizadas, reflexivas e investigativas com reflexos positivos na sua formação e atuação profissional.

A garantia do sucesso dos alunos na Educação Básica tem uma relação estreita com a formação dos professores e com a elaboração do currículo escolar. Destaca-se, ainda, a importância de outras condições, no que dizem respeito ao acesso, permanência e aprendizagem. Sendo que, o currículo do Ensino Fundamental proposto pela BNCC, tem uma parte nacional comum e uma parte diversificada, que deve ser complementada em cada sistema de ensino e em cada escola da respectiva rede de ensino, devendo constituir um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

Em linhas gerais, isto já havia sido contemplado na LDBEN (1996), conforme expresso abaixo

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio **devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada**, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p.11, grifo nosso).

Estes princípios estão em estreita relação com o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, possibilitando a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

Faz-se evidente a preocupação da articulação entre a base nacional comum do currículo, que na atualidade é a BNCC e a parte diversificada do currículo que deve ser elaborado pelas redes de ensino em consonância com a BNCC e com o documento do currículo elaborado pelo Estado, mais precisamente.

É oportuno esclarecer, a par das legislações analisadas, que os conteúdos curriculares/ objetos de conhecimento, propostos pela BNCC, devem compor a base comum do currículo escolar, sendo que a parte diversificada do currículo será definida pelos sistemas de ensino e pelas escolas, para que possam complementar e enriquecer o currículo das escolas, promovendo a contextualização das áreas de conhecimento, considerando as diversas realidades, sobretudo, incorporando aos currículos e propostas pedagógicas a abordagem pedagógica dos temas contemporâneos, notadamente, assegurados em suas respectivas leis, perpassando os objetos de conhecimento propostos na BNCC e no Documento Curricular do Território Maranhense.

Sendo assim, temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental, educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem perpassar a materialização dos objetos de conhecimento da base nacional comum curricular e da parte diversificada do currículo. Por fim, **cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.** Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especialidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2017, p. 19-20, grifo nosso)

Esse percurso de mudanças significativas, vêm ocorrendo, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), e em continuidade com os conteúdos/ objetos de conhecimento, obrigatórios, legitimados com a homologação da BNCC, estabelecida em âmbito nacional, conforme determina a Constituição Federal em seu artigo 210, “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 124).

Desse modo, multiplicam-se as propostas e documentos curriculares de Estados e Municípios e, nesta prerrogativa, os Projetos Político Pedagógicos das escolas, proporcionando a autonomia dos entes federados, por meio do regime de colaboração, e das escolas nos seus respectivos territórios, evidenciando a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares, diante das exigências do pacto federativo. Corroborando, o artigo 9º da LDBEN (1996), no Inciso IV, pontua o que cabe à União:

IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 5).

Essas orientações do artigo 9º da LDBEN, inciso IV, são interpretadas pela BNCC, nos marcos legais que a embasam, considerando a legislação relativa à questão curricular no Brasil

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: **as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos**. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundamentais da BNCC (BRASIL, 1996, p. 11).

No que tange aos dois conceitos decisivos para o desenvolvimento da questão curricular, notadamente, são aspectos muito fecundos em relação ao que é básico/comum e sobre o que é diverso, em se tratando da questão curricular. De acordo com o exposto, focalizado com mais detalhes o texto do Parecer CNE/CEB nº 7/2010, fica evidente que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular os seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus documentos curriculares, no que tange ao Estado do Maranhão, o DCTMA apresentando a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como em aspecto individual.

É importante considerar que, o que está sendo enfatizando é a necessidade de alinhamento do currículo elaborado no Estado, em consonância com a BNCC, para materializar suas ações, alcançando os municípios e suas respectivas escolas.

O Documento Curricular do Território Maranhense servirá de base para que as escolas das redes públicas e privadas (re)elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e planos de aulas de seus docentes. É preciso, pois, que todos assumam o compromisso com a promoção de aprendizagens significativas, uma vez que o currículo deve ser conhecido, discutido e incorporado pelos profissionais de educação, que se constituem como sujeitos da ação educativa, inclusive os que pensam as políticas públicas educacionais (MARANHÃO, 2019, p. 5-6).

Nesse sentido, as escolas das redes públicas, privadas e salas de aula do Estado do Maranhão, por meio dos profissionais da educação que constituem a escola, tem como referência curricular e pedagógica as determinações do DCTMA e, principalmente, o compromisso com a (re)elaboração dos seus Projetos Político Pedagógicos e planos de ensino dos professores. É importante lembrar que o “professor como um intelectual transformador se

confronta com a perspectiva do professor como técnico, distante das discussões teóricas da educação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 176). Avançando nesta compreensão, também:

[...] inclui na dimensão reflexiva e ativa do trabalho docente e do currículo. Não se trata de aguardar por mudanças, mas trabalhar por elas, em direção à emancipação, *tornando o pedagógico mais político e o político mais pedagógico*. Ou seja, entendendo as atividades pedagógicas como atividades políticas, espaços de luta contra injustiças econômicas, políticas e sociais, contra relações de poder excludentes, e tornando a política mais pedagógica, ao utilizar a pedagogia como a ação emancipatória [...] (LOPES; MACEDO, 2011, p. 176).

Nesse enfoque de Lopes e Macedo (2011), sobre a concepção de professor e sua atuação docente para o aprimoramento do currículo, sobretudo, ampliando a discussão para a relevância da emancipação, por considerá-la um dos principais critérios que potencializa uma educação transformadora e crítica, fica evidente, as contribuições dos estudos de Henry Giroux sobre professores como intelectuais transformadores. Em síntese, o professor transformador, torna-se, assim, um profissional decisivo para a elaboração do currículo escolar, considerando a perspectiva pedagógica, mas também política, na luta pela justiça social, emancipação, transformação social e educacional.

No que dizem respeito aos impactos sobre a organização do trabalho pedagógico, Mendonça (2018), assevera que a

[...] BNCC deva ser respeitada, os sistemas de ensino continuam a gozar de autonomia na elaboração de suas propostas pedagógicas e as escolas, em obediência ao que determina explicitamente o artigo 14 da LDB, devem elaborar seus projetos políticos pedagógicos (PPP) com a participação dos profissionais da educação. É praticamente consenso no âmbito dos estudos e pesquisas sobre gestão democrática que o projeto político pedagógico é uma das expressões materiais da gestão democrática por excelência, uma vez que se constitui mecanismo de participação e construção da autonomia escolar (MENDONÇA, 2018, p. 37).

Assim, fica evidente nas ponderações de Mendonça (2018), que a BNCC, obrigatoriamente, deve ser respeitada pelos sistemas de ensino, entretanto, uma informação está perfeitamente clara: a elaboração do Projeto Político Pedagógico, é a materialização da gestão democrática, configurando-se como um instrumento de participação e construção da autonomia da escola.

4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: CONTEXTUALIZAÇÕES E APROXIMAÇÕES

É importante pontuar o apoio do Ministério da Educação (MEC), no que tange ao processo de elaboração do Documento Curricular do Território Maranhense, sendo que o propósito desta ação, foi para o Estado avançar no alinhamento do seu currículo à BNCC⁴.

Considerando que a Base é o referencial que estabelece um núcleo comum e obrigatório de aprendizagens a todos os alunos da Educação Básica e, o Documento Curricular do Território Maranhense é o currículo desse estado. Desta forma configura-se como o documento curricular elaborado para garantir as propostas da BNCC. O DCTMA traz os marcos conceituais e premissas para a organização do cotidiano e de práticas pedagógicas, considerando as especificidades locais. Logo, sua materialização ocorreu em regime de colaboração com os respectivos municípios do território maranhense.

Neste sentido, o processo de construção do DCTMA, se inicia quando o Ministério da Educação lançou, em 2018 o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC⁵) com a finalidade de apoiar os estados e municípios no processo de (re)elaboração de seus currículos alinhados à Base e na formação continuada dos grupos de trabalho para implantação desses novos currículos.

4.1 O processo de elaboração do Documento Curricular do Território Maranhense

Considerando a relevância social, política e educacional do Documento Curricular do Território Maranhense, é oportuno dar ênfase a caracterização do Território Maranhense, pontuada neste documento:

O Maranhão é o segundo maior estado em dimensões territoriais da região Nordeste, com uma área de 331.937,450 km², segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e

⁴ A construção e a implementação de uma base comum está prevista em lei desde a constituição de 1988 e, explicitamente, a partir da LDB de 1996, no artigo 26, e no Plano Nacional de Educação (PNE).

⁵ O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC foi instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, com o objetivo de apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – Seduc e as Secretarias Municipais de Educação – SME no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios.

Estatística (IBGE); possui cinco mesorregiões (norte, centro, leste, oeste e sul maranhense) e 21 microrregiões que agregam os seus 217 municípios.

Além da variedade na composição geográfica, que o inclui como detentor do segundo maior litoral do país, o Maranhão tem um potencial hidrográfico expressivo, pertencente à bacia do Norte e Nordeste. Entre os principais rios do estado encontram-se o Parnaíba, na fronteira com o Piauí; o Tocantins, em região fronteiriça com o estado de mesmo nome; e o Gurupi, na fronteira com o Pará, além dos rios Itapecuru, Mearim, Munim, Pindaré e Turiaçu.

Além de toda essa diversidade extraordinária, o Maranhão é um dos estados mais miscigenados do Brasil.

Da miscigenação vem o sotaque peculiar do maranhense, com um léxico de vocabulário bem específico e uma cultura que se traduz em gestos, danças, artes, culinária e festas. Somada à riqueza geográfica, o estado tem uma vocação laboral voltada para a terra, na agricultura e na pecuária, bem como um forte potencial turístico ainda pouco explorado.

O território ainda tem indicadores sociais e educacionais bem próprios e que demonstram desafios imensos para os maranhenses. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o estado do Maranhão possui atualmente um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, 0,639 pontos. O referido indicador tem por base três dimensões do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde.

No quesito educação, o IDH considera como um indicador a taxa de analfabetismo no qual, segundo dados recentes, o estado do Maranhão se apresenta como o segundo maior índice do país, com uma taxa de 16,7% (IBGE, 2017), o que corresponde, aproximadamente, a 850.000 analfabetos no estado. Apesar de muitos avanços não área educacional, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para aperfeiçoar a qualidade da Educação Básica maranhense (MARANHÃO, 2019, p. 10-11).

No âmbito do processo de elaboração do Documento Curricular do Território Maranhense, é imprescindível, considerando as constatações por meio de uma análise crítica, que o documento do currículo do território maranhense apresenta um grande caminho a ser percorrido que emerge de um processo de mudança desencadeado pela BNCC. Desta forma, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) define os conhecimentos e as habilidades essenciais que os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental matriculados em todas as escolas do território maranhense têm o direito de aprender em cada ano de escolaridade.

Nessa direção, o DCTMA é o currículo do Estado do Maranhão e dos seus duzentos e dezessete municípios deste território. Este documento curricular especifica, as metodologias e estratégias de ensino e os mecanismos de avaliação. Portanto, o DCTMA configura-se como a Base para a construção das propostas curriculares das redes e das escolas que devem estar contempladas tanto nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) e nos planos de aula dos professores.

As propostas curriculares das redes municipais e os Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas deverão contemplar os conhecimentos e as habilidades propostos pelo

DCTMA, mas de acordo com a análise do documento curricular, não devem se limitar somente ao currículo estadual.

Houve uma preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC. Dessa forma, buscou-se respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada localidade, sem subtrair ao educador um documento balizador de suas práticas pedagógicas (MARANHÃO, 2019, p. 5).

Posto isto, fica evidente na narrativa do DCTMA, o respeito à diversidade cultural e regional, logo, as redes municipais e suas respectivas escolas deverão complementá-lo com conhecimentos próprios e específicos de seus territórios, a saber: literatura local, história e geografia locais e elementos da cultura, entre outras manifestações importantes para os municípios maranhenses.

[...] o currículo é uma das formas de mudar as relações entre os professores, estudantes e demais profissionais envolvidos no processo de educar; com ele, entende-se a função social da escola no contexto social de hoje. Conforme tal concepção, o currículo não é apenas o conteúdo anual a ser ministrado nas aulas – é um espaço onde professores e alunos se inter-relacionam e, nesta interação, ocorre a aprendizagem (MARANHÃO, 2019, p. 9).

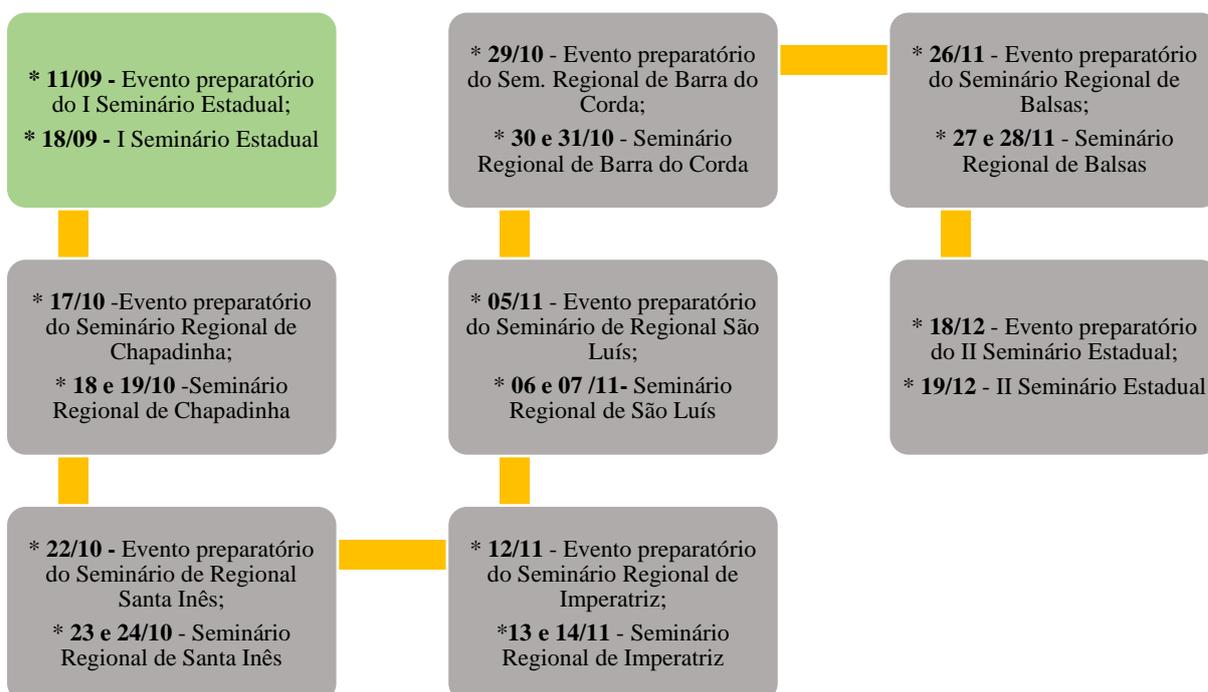
No que dizem respeito ao alinhamento do currículo e propostas pedagógicas à BNCC, é possível dizer que esse processo foi construído coletivamente e ocorreu mediante regime de colaboração. O processo de elaboração do Documento Curricular do Território Maranhense⁶ (DCTMA) em 2018, ocorreu por meio do Regime de Colaboração entre Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Estadual de Educação (CEE) e União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME).

Lembrando que o processo de elaboração do Documento Curricular do Território Maranhense, sustentou-se em uma ação colaborativa, pois, fundamentalmente, foi promovido

⁶ Acervo pessoal da pesquisadora, construído ao integrar a Equipe Técnica Estadual de Mobilização para Implementação da BNCC (Portaria Conjunta SEDUC/UNDIME MA nº 5, de 25 de junho de 2018, como Articuladora regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão e Articuladora municipal da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão;

encontros preparatórios para os seminários regionais e estaduais, centrando-se em estudos sobre elaboração de currículo e, evidentemente, discussões acerca do que deveria ser considerado na elaboração do DCTMA (visualizar o Cronograma das consultas públicas presenciais do DCTMA no ano de 2018).

Figura 5 – Cronograma das consultas públicas presenciais do DCTMA no ano de 2018



Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUÇÃO/MA).

No que se refere à participação no processo supracitado, os articuladores municipais receberam orientações para a mobilização das redes municipais quanto a elaboração do currículo maranhense para a composição de grupos de trabalho (GT) nos municípios. Os grupos de trabalho foram construídos por etapas de formação, sendo nesta composição membros natos e membros convidados. Sendo responsáveis por organizar os eventos de lançamento dos trabalhos, participar, discutir, aprofundar e construir contribuições para o documento curricular do Estado do Maranhão.

Com o objetivo de garantir o maior número de participantes e contribuições, foram realizados 6 grandes encontros regionais pelo Estado do Maranhão e 2 encontros estaduais em

São Luís. A plataforma on-line recebeu 13.840 acessos e 4.246 contribuições⁷. Após as consultas, uma versão final foi entregue ao Conselho Estadual de Educação (CEE) e aprovada por meio da Resolução CEE/MA nº 285/2018⁸ que aprova o Documento Curricular do Território Maranhense como referência na implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão.

O Documento Curricular do Território Maranhense, e sua implementação têm, por meio do regime de colaboração, a prerrogativa de orientar as práticas de educação, nos 217 municípios maranhenses que fizeram a adesão ao currículo do Estado⁹, considerando suas responsabilidades, sobretudo, assegurando a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, promovendo iniciativas de formação continuada para os professores potencializarem os saberes necessários para que a implementação do documento do currículo maranhense possa alcançar os seus propósitos, fundamentalmente, na sala de aula. No que diz respeito ao regime de colaboração, o DCTMA esclarece que,

A aprendizagem e o desenvolvimento daqueles que se encontram na escola é responsabilidade de todos que dela fazem parte. Assim, a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão, as Secretarias Municipais de Educação e a rede privada de ensino devem propiciar as condições básicas para que isso efetivamente aconteça, bem como assegurar a formação continuada indispensável para o bom desempenho dos professores e o alcance do sucesso escolar dos estudantes (MARANHÃO, 2019, p. 5).

Convém lembrar que um equipe técnica vinculada ao MEC, composta por 22 redatores, 3 Coordenadores de Etapa, 1 Articulador, 1 Analista de Gestão e 2 Coordenadores Estaduais, foram responsáveis pela elaboração de uma versão preliminar disponibilizada para consultas públicas presenciais e on-line. Nesta perspectiva, percebe-se que o processo de consulta on-line é esclarecido, logo na apresentação do DCTMA, demonstrando que,

Houve uma preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC. Dessa forma, buscou-se respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada localidade, sem subtrair

⁷ Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUÇÃO/MA).

⁸ <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLUÇÃO-2018-285.pdf>

⁹ O termo estado não se restringe à secretaria estadual. Currículo estadual refere-se ao currículo produzido em regime de colaboração entre estado e municípios, que valerá tanto para a rede estadual quanto para as municipais que aderirem.

ao educador um documento balizador de suas práticas pedagógicas (MARANHÃO, 2019, p. 5).

No que diz respeito ao percurso desde a homologação da BNCC ao processo de elaboração do currículo do estado (visualizar a figura 6: A BNCC e o currículo do Estado), pode-se destacar que a atuação da equipe de currículo, por meio do regime de colaboração, possibilitou decisivamente, o processo de consulta pública, presencial e on-line, a elaboração, finalização e aprovação do DCTMA. Desse modo, o Estado do Maranhão de maneira assertiva, visando à melhoria das práticas pedagógicas e à autonomia do professor, elaborou dentro do percurso proposto um documento curricular que contou com a participação de diversos profissionais da educação, entre outros, que decididamente, desejaram contribuir para o aprimoramento da educação maranhense.

Embora se trate de uma importante iniciativa, sabe-se que a materialização/implementação do Documento Curricular do Território Maranhense será garantida por meio da formação continuada de professores. Assim, a relação entre a formação de professores e a implementação do DCTMA, torna-se imprescindível, o que significa promovê-la, superando as possíveis dificuldades que se colocam à sua realização.

Figura 6 – Percurso da BNCC ao Currículo do Estado



Fonte: Publicação do MEC: Dia de Discussão do Projeto Pedagógico

Nessa missão de dar continuidade à BNCC, fica evidente neste percurso, a partir da aprovação da Base em dezembro de 2017, que as ações para sua legitimação foram

desenvolvidas com êxito no Estado do Maranhão, considerando que o Conselho Estadual de Educação aprovou em dezembro de 2018 o Documento Curricular do Território Maranhense, como referência para a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão.

4.2 O alinhamento do currículo escolar no contexto do Documento Curricular do Território Maranhense

De acordo com a análise do Currículo do Estado, os municípios do território maranhense e suas respectivas redes de ensino terão papel crucial no desdobramento da Documento Curricular do Território Maranhense em propostas curriculares e em Projetos Político Pedagógicos, que, por sua vez, orientarão o fazer pedagógico dos professores e as políticas educacionais dos municípios, a saber: formação continuada de docentes, supervisores e gestores, avaliação da aprendizagem dos alunos, produção de material de apoio aos professores e alunos, acompanhamento pedagógico. A intenção é que, os gestores escolares, supervisores escolares e à docência devem promover um processo de revisão colaborativa do Projeto Político Pedagógico das escolas, considerando que todos da comunidade escolar têm papel relevante nesse processo.

Considerando os desdobramentos do Documento Curricular do Território Maranhense, partindo do princípio que a área do currículo constitui-se em um campo intelectual, sendo o conhecimento a matéria prima do currículo, o alinhamento do Documento Curricular do Território Maranhense, assim como o do currículo escolar, seguem as orientações normativas da Base Nacional Comum Curricular e, evidentemente, a linguagem das competências definidas pela BNCC e contempladas na sua totalidade, no currículo do Território Maranhense, como uma perspectiva pedagógica que:

Considerando a necessidade do efetivo desenvolvimento dessas competências face à amplitude do território brasileiro, estas deverão estar articuladas com as demandas de cada estado, que para tanto, ao estruturar ou reestruturar as suas diretrizes curriculares, deverão orientar a proposição de atividades pedagógicas que articulem conhecimento científico a atitudes e realidades, respeitando as especificidades de cada município e de cada escola.

A contextualização das propostas curriculares tem como objetivo dar sentido e aplicabilidade ao que é estudado nas escolas, por meio da exploração, do entendimento e do respeito às especificidades de cada lugar, para desse modo formar cidadãos capazes de crescer enquanto indivíduos e enquanto coletividade. Essas

proposições devem, pois, apostar em atividades que estimulem a observação, a identificação e a articulação entre fenômenos científicos, culturais, sociais, políticos, comportamentais etc., que fazem parte do convívio dos estudantes (MARANHÃO, 2019, p. 15).

Assim, o DCTMA, corrobora com as orientações da BNCC, no que diz respeito ao compromisso com efetivo desenvolvimento das competências, sendo que os municípios do território maranhense ao elaborarem ou (re)elaborarem suas propostas curriculares, devem necessariamente, contextualizá-las, considerando essas orientações pedagógicas para adequação ou elaboração dos currículos escolares, priorizando, de acordo com o DCTMA as especificidades da realidade maranhense.

Nesse sentido, cabe ressaltar também, que o DCTMA levou em consideração a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que organiza o Sistema Educacional brasileiro em duas etapas: Educação Básica e Educação Superior, referenciando que a Educação Básica tenha oferta nas modalidades do EJA, Educação do Campo, Educação Indígena, Especial e Quilombola, conforme as especificidades presentes no contexto educacional do Estado.

Outra constatação no processo de análise do DCTMA, é que as modalidades seguem os mesmos padrões curriculares dos níveis aos quais estão associadas, levando em consideração as peculiaridades por meio da construção dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) que contenham orientações claras de promoção a inclusão de uma maior diversidade ao Sistema de Ensino.

São claramente percebidas no DCTMA, as orientações quanto a transversalidade de práticas pedagógicas dispostas nos temas integradores, em consonância com o estabelecido, na meta 7 do Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação (PEE)¹⁰ com característica de flexibilização curricular, podendo cada Sistema de Ensino em seu Projeto Político Pedagógico decidirem pela abordagem dos temas conforme sua realidade social, estabelecendo coletivamente relações com os objetos de conhecimento dos componentes curriculares.

Nesse sentido, cabe às escolas a decisão do momento oportuno e os recursos necessários para abordagem dos temas e os procedimentos de avaliação relacionados a esses temas. Sendo que na BNCC, são nomeados como temas contemporâneos. Vale ressaltar, que

¹⁰ https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf

os temas integradores já estão presentes nas escolas como questões contemporâneas que integram a vida social, alguns com força normativa, a exemplo, a Educação em Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, a Educação para o Trânsito, a Educação Ambiental, Saúde e Educação Alimentar e Nutricional, Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso e a Educação para as Relações Ético-Raciais e Ensino da História Africana e Indígena-diversidade cultural.

Além disso, os temas integradores presentes transversalmente nos conteúdos básicos e na parte diversificada do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dão-lhe um caráter flexibilizador, possibilitando que as redes de ensino e a escola no Projeto Político Pedagógico (PPP) abordem temas inerentes à sua realidade social, do bairro, do município, da região e do estado. (MARANHÃO, 2019, p.10).

As indicações prescritivas da BNCC sobre o quê ensinar em consonância com as premissas e metodologias orientadas pelo DCTMA sobre o como ensinar, formaram o currículo, que guia a elaboração do Projeto Político Pedagógico e, conseqüentemente, a elaboração dos planos de ensino dos professores. É oportuno lembrar que ao docente é possibilitado exercer sua autonomia para desenhar tempos, espaços e metodologias necessárias para o aprendizado, bem como estratégias para engajar os alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

Na continuidade das indicações prescritivas, tem-se as competências como categoria pedagógica, que surgem como mais um dos aspectos da polícia educacional e têm na BNCC e no DCTMA sua legitimação por meio da imposição/normatização mediante a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente por todas as etapas e respectivas modalidades de ensino no âmbito da Educação Básica. Constatou-se na análise, que o aporte das competências é nuclear no Documento Curricular do Território Maranhense como constata-se observando o quadro.

Quadro 2 – Competências Gerais da BNCC a desenvolver

Competências	O quê	Para	Resultado
Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.	Entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade.	Fazer escolhas a partir desse conhecimento. Apreender e empregar o conhecimento na vida prática
Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade.	Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.	Refletir e investigar um assunto e apresentar soluções. Ser crítico e inovador. Desenvolver o processo cognitivo, como a atenção, memória, percepção e o raciocínio.
Repertório cultural	Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais.	Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Consciência multicultural, com incentivo à curiosidade e experimentação.
Comunicação	Utilizar diferentes linguagens.	Expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Domínio de repertórios da comunicação e multiletramento, como o acesso a diferentes plataformas e linguagens.
Cultura digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética.	Comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria.	Contato com ferramentas digitais, multimídia e linguagem de programação.
Trabalho e projeto de vida	Valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências.	Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade.	Compreensão sobre o valor do esforço e capacidades, como determinação e autoavaliação.
Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.	Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética.	Consciência sobre modos de expressão e reconhecimento de pontos de vista diferentes.
Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se.	Cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Reconhecimento de emoções e sentimentos como influência de suas atitudes.
Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.	Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza.	Diálogo como mediador de conflitos e acolhimento da perspectiva do outro.

Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.	Tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Participação ativa na avaliação de problemas atuais, levando em conta desafios como valores conflitantes e interesses individuais.
------------------------------	--	--	--

Fonte: Documento Curricular do Território Maranhense (2019).

A incorporação das competências, ao longo do Ensino Fundamental, devem ter conexão com os interesses, habilidades e escolhas dos alunos, proporcionando-lhes condições para agirem na vida, com a devida compreensão dos fenômenos sociais, políticos e econômicos, para que possam posicionar-se com criticidade e participação efetiva na sociedade. Desta forma, as redes de ensino e as instituições escolares, ao definirem suas propostas pedagógicas, devem considerar a importância das competências, para que sejam desenvolvidas e tenham seus resultados obtidos pelos alunos, observando as orientações oficiais, MARANHÃO (2019).

Fundamentalmente, constata-se a intensificação das competências, acima mencionadas, no DCTMA (2019), como uma categoria, no que diz respeito aos seus efeitos na elaboração dos currículos, com essa priorização, busca-se consolidar diretrizes oficiais que garantam que o processo de ensino nas escolas seja demarcado com base nesta organização.

O DCTMA (2019), orienta que os componentes curriculares deverão construir caminhos de aprendizagem relacionados às múltiplas linguagens verbais (oral ou visual-motora, como libras e escrita), corporal visual, sonora e digital.

Quanto aos objetos de conhecimento, estão definidos por área de conhecimento e, intrinsecamente, relacionados ao desenvolvimento de competências capazes de estruturar conteúdos de modo a promover a construção de determinadas habilidades na formação integral do estudante.

Dessa forma, no estudo/análise do DCTMA (2019), constata-se a concepção de currículo, adotada, do ponto de vista conceitual, sendo a consolidação do currículo do território maranhense para o Ensino Fundamental, vista na perspectiva da diversidade sociocultural que norteia a construção histórica do estado maranhense e de seu povo. Sendo assim, elegeram a “maranhensidade” como eixo essencial na elaboração deste currículo e, principalmente, que a “maranhensidade” seja priorizada no contexto educacional do Estado do Maranhão.

Ao expressar essa perspectiva curricular, cabe ratificar aspectos inerentes ao Maranhão, tendo como matriz sua singularidade, sem negar seu contexto regional e

nacional. Nessa concepção, o currículo não é apenas o conteúdo sistematizado a ser ministrado nas aulas pelos professores, ele deve ser um espaço onde a pluralidade, a diversidade e a laicidade se inter-relacionam e, nesta interação, ocorra a aprendizagem (MARANHÃO, 2019, p.17).

Mesmo considerando a “maranhensidade”, é imprescindível na construção dos currículos dos municípios alinhados ao DCTMA a incorporação da pluralidade, diversidade e a laicidade na perspectiva de concebê-las como decisivas na garantia de direitos de aprendizagem para todos os alunos indistintamente, como constata-se na continuidade da concepção de currículo desse documento:

O currículo, numa relação dialética, é mais que a soma das partes: planejamento + conteúdos + aulas + livros + atividades + interação professor/estudante. É uma escola funcionando. Desde a recepção dos estudantes na portaria até a sirene do último horário, tudo que acontece ali é currículo, pois sempre se aprende, em todos os espaços não inter-relação humana. Contudo, há uma direção: apropriação do conhecimento científico, cultural e social que é patrimônio da humanidade.

Com isso, busca-se consolidar diretrizes que garantam que o processo de ensino nas escolas seja pautado na valorização das identidades regionais e locais, na laicidade do Estado, na diversidade religiosa, na igualdade de gênero, na diversidade cultural e social, partindo da perspectiva da valorização da cultura e da realidade concreta em que se está inserido. Objetiva-se um currículo que seja expressão das relações sociais, na perspectiva da emancipação do indivíduo, e que não se reduza a um amontoado de conteúdos sem intencionalidade de construir uma formação humana e libertadora (MARANHÃO, 2019, p.17-18).

De acordo com o exposto acima, a concepção de currículo no DCTMA, propõe uma visão sistêmica de currículo, numa relação dialética do todo com as partes, considerando, prioritariamente, todos os envolvidos neste processo de relações recíprocas estabelecidas no contexto escolar. Segundo a BNCC (2017) e o DCTMA (2019), são as competências que devem proporcionar aos alunos tornarem-se cidadãos aptos a prosseguir nos estudos, para atuarem no mercado de trabalho, buscando por meio do pensamento, soluções para demandas individuais e sociais de forma autônoma, crítica e ética. De forma paradoxal percebe-se que, nesta perspectiva, o currículo compromete-se com a emancipação do cidadão, encontrando ressonância na Constituição Federal de 1988 e a LDBEN/1996.

Cabe-nos mais uma vez, pontuar que temos pela frente um desafio grandioso, face à necessidade do efetivo desenvolvimento dessas competências, considerando à amplitude do território brasileiro, logo as competências devem estar articuladas com as diversas demandas educacionais de cada estado e, sobretudo, considerando as especificidades de cada território municipal e de cada unidade de ensino.

4.3 O processo de implantação do Documento Curricular do Território Maranhense: algumas proposições para a formação continuada de professores

A BNCC e o DCTMA estão em consonância no âmbito do currículo proposto, considerado assim, a formação continuada dos professores um fator decisivo para o processo de implementá-los e, fundamentalmente, estabelecendo o alinhamento de outras políticas e ações, relacionadas à formação de professores, a elaboração de propostas curriculares, cujo foco fundamenta-se nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Partindo da premissa destes documentos normativos, a formação continuada dos professores para as respectivas etapas contempladas na BNCC e no DCTMA, estruturam-se também na revisão dos Projetos Político Pedagógicos das escolas.

Ainda conforme os documentos acima descritos, mais precisamente, o DCTMA, é oportuno pontuar que ao analisá-lo, percebe-se a ausência de clareza sobre as orientações para o planejamento do percurso formativo da rede estadual. Vale lembrar que essa é uma ação imprescindível para a implementação do DCTMA.

Avançando nesta compreensão, sabe-se que essa ação é um ponto crucial, destacando na oportunidade que para etapa de Educação Infantil a formação continuada, volta-se, preferencialmente para o processo de um currículo integrado que visa garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiência e objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento para as crianças, por meio da vivência de desafios e construção de significados do mundo e seu entorno, tendo como referência a realidade social das crianças.

Diante da afirmação acima, essas dimensões precisam estar interligadas, mantendo o equilíbrio no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Assim, para o Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, a formação continuada dos professores deve focar nas áreas de Linguagens, na área de Matemática, nas áreas de Ciências da Natureza, nas áreas de Ciências Humanas e na área de Ensino Religioso.

Em continuidade com o exposto, de acordo com as orientações apresentadas para os articuladores municipais e articuladores regionais do DCTMA, nos encontros preparatórios e seminários presenciais (visualizar a figura com o Cronograma das consultas públicas presenciais do DCTMA no ano de 2018), as formações devem acontecer de forma presencial e on-line, com carga horária de 80h distribuídas para as respectivas etapas contempladas no

currículo do estado. Acredita-se que a formação continuada para os professores, é essencial para o aprimoramento do currículo, nesse sentido, Sousa e Placco (2016), enfatizam que o professor precisa vivenciar à docência em um processo contínuo de aperfeiçoamento, esclarecendo que

Na realidade, se não continuar acompanhando os progressos havidos em sua área, se não continuar estudando, pesquisando, questionando sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica, sua prática em sala de aula será rapidamente ultrapassada, seus conhecimentos restarão obsoletos, seus conhecimentos serão questionados por alunos e pares. Para evitar isso, o professor terá que estudar e pesquisar continuamente (SOUSA; PLACCO, 2016, p.29-30).

Nesta perspectiva, a apropriação do que está proposto no DCTMA e a compreensão dos fundamentos de currículo por parte dos professores e da comunidade escolar, configura-se como um processo contínuo, que não se esgota em uma formação ou em alguns encontros de trabalho coletivo. Faz-se necessário, que a rede municipal e as escolas promovam grupos de estudo, divididos, pelas áreas de conhecimento ou etapas de ensino. Sendo assim, esses grupos podem compartilhar com os demais as principais reflexões, pois é importante que todos saibam as propostas para todas as áreas.

Reitera-se que, além da autonomia administrativa e pedagógica, o professor precisa ter claros os princípios pedagógicos como elementos orientadores e indispensáveis para o exercício docente. Tal postura é requerida para que, em nome da autonomia pedagógica, o professor não se desvincule da proposta pedagógica definida para a rede em que a escola está inserida ou, até mesmo, que não se afaste da proposta pedagógica que, coletivamente, foi definida para a comunidade escolar e que aqui denominaremos unidade pedagógica, em que serão pautadas as práticas curriculares (MARANHÃO, 2019, p.29).

A partir da compreensão da importância da unidade pedagógica definida como pauta das práticas curriculares, considerando a estreita relação com a comunidade escolar, como constata-se no DCTMA, é importante lembrar da resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro que institui e orienta a implementação da BNCC, pois têm relação direta com a materialização do DCTMA.

Vale ressaltar o que foi definido para o contexto educacional proposto por essa resolução, a saber: os Estados e Municípios têm o compromisso com a implementação legítima da BNCC, no que dizem respeito às ações de (re)elaborar seus currículos em regime de

colaboração no contexto do território maranhense, o DCTMA, criar e implementar seus planos de formação continuada para os professores, revisão ou (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico, o alinhamento das matrizes de referência das avaliações e dos exames em larga escala, monitorar e acompanhar a aprendizagem dos alunos, considerando o alinhamento ao novo currículo, elaborar ou adaptar materiais didáticos para atender à complementação da parte diversificada do currículo, alinhamento do Programa Nacional do Livro Didático. É importante mencionar, que o PNLD é a maior política pública do MEC atualmente em termos de custo e logística, custando 1,3 bilhões em 2017¹¹.

É importante enfatizar que, considerando os diferentes tipos de desigualdade, os estados e municípios precisam de apoio técnico e financeiro para proverem as ações supracitadas. Tudo isso implica na necessidade de aprimoramento e ampliação de políticas educacionais que corroborem com as exigências desencadeadas pela resolução CNE/CP nº 2 de 2017. E tudo isso contemplado no Documento Curricular do Território Maranhense, o DCTMA.

4.3.1 A Alfabetização e o letramento no DCTMA: Ampliações

Na contemporaneidade, constata-se que são diversos os esforços para aprimorar o processo de alfabetização e, conseqüentemente, o alcance dos seus resultados, como pode-se constatar na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 214 e em consonância com os objetivos do Plano Nacional de Educação de 2014, sendo que entre os objetivos, destacam-se a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e melhoria da qualidade do ensino.

Desta forma, partindo da premissa da Constituição Federal, no ano de 2014, legitimou-se a aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, sendo que todas as metas são de grande relevância, mas destaca-se a meta de número cinco que estabelece a alfabetização de todas as crianças até a conclusão do 3º ano do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva de garantia da alfabetização, no ano de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, um documento normativo para elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas, determinando as aprendizagens essenciais para cada etapa da

¹¹ Fonte: FNDE - <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>

escolarização. De acordo com a BNCC, Brasil, (2017), espera-se que as crianças sejam alfabetizadas no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, também esclarece que esse processo deverá ter continuidade no 3º ano, designado ortografização.

É ponto pacífico que a prática docente é complexa, no que tange ao Ensino Fundamental anos iniciais, mais ainda para o professor desta etapa, sobretudo, porque atua com diferentes componentes curriculares, configurando-se como um professor generalista, diferentemente do professor especialista dos anos finais. Desse modo, é justamente este professor que é fortemente solicitado/exigido a corresponder com o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, assim como de outros componentes curriculares dos anos iniciais, e assume o compromisso, de acordo com as orientações oficiais, de alcançar o objetivo central de inserir os alunos desta etapa, da forma mais qualificada possível, na cultura da leitura e da escrita, garantindo, ainda, sua plena alfabetização.

É importante ressaltar que a aprendizagem da leitura perpassa pelo processo de alfabetização, possibilitando a construção de saberes, considerando, nos anos iniciais as possibilidades da interdisciplinaridade na abordagem dos objetos de conhecimento para construção de aprendizagens significativas a favor da alfabetização.

Como constatação, vale ressaltar a relevância da leitura, que ao longo da década de 1970, ao lado das atividades com gramática, a leitura dos textos literários já ocupava parte do currículo do componente curricular de Língua Portuguesa. Na década seguinte, estudos impulsionados pelas teorias da psicogênese e sociolinguística no país, promoveram como prioridade de organização curricular a urgência de um trabalho que contemplasse a diversidade textual e, conseqüentemente, a ampliação da perspectiva de inserir os gêneros do discurso como objeto de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que é missão da escola promover diversas situações nas quais os alunos possam ter direito à literatura, em função do seu potencial formativo, contudo, é imprescindível que existam políticas públicas de incentivo à leitura, para além da escola, logo, a ausência de articulação entre os entes federados, evidencia a fragilidade no planejamento desta ação e conseqüentemente, compromete a criação de espaços que viabilizem às políticas de incentivo à leitura. Martins e Porto confirmam que:

As políticas públicas de incentivo à leitura no país ainda são consideradas ineficientes [...] A falta de articulação entre governo federal, estados e municípios, juntamente com a sociedade civil acabam por dificultar na elaboração e execução de políticas públicas de incentivo à leitura, seja por questões ideológicas, partidárias ou por ineficiência no planejamento de ações. A ampliação e criação de espaços que viabilizem a sociabilidade, questões como letramento e de reafirmação identitária são cruciais para

o desenvolvimento, as políticas de incentivo à leitura e bibliotecas [...] (MARTINS; PORTO, 2013, p. 5).

Considerando as ponderações dos autores supracitados, fica evidente que para construir um currículo comprometido com a aprendizagem da leitura, da alfabetização e do letramento dos alunos, é essencial o compromisso do professor, em todas as suas ações pedagógicas, com a garantia de acesso de todos os alunos às culturas da leitura e da escrita, sobretudo, considerando a relevância do desenvolvimento de uma prática educativa com foco na alfabetização das crianças do Ensino Fundamental anos iniciais, pois o tempo da alfabetização, “em sociedades grafocêntricas, como são as sociedades do mundo contemporâneo em sua maioria, a criança vivencia, desde muito cedo, experiências com a língua escrita” (SOARES, 2016, p. 342). Conclui-se que a escrita é, sobretudo, um objeto cultural, logo de acordo com Magda Soares, as controvérsias em torno do início da alfabetização, é uma questão mal interpretada

Assim, controvérsia, polêmica em torno de iniciar ou não a alfabetização nesta ou naquela idade, neste ou naquele segmento da educação básica é questão mal colocada porque desconsidera que a criança já chega a instituições educativas em pleno processo de alfabetização e letramento: é desconhecer os contextos culturais em que as crianças estão imersas fora das paredes de instituições, é rejeitar o que elas já trazem de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que elas tem por ampliar seu convívio com a escrita e o uso dela (SOARES, 2016, p. 342).

As ponderações de Soares (2016), apontam, para a necessidade de materializar para os alunos dos anos iniciais, abordagens com ênfase no incentivo à leitura literária, sobretudo, na sala de aula, onde o trabalho didático com a leitura deve se evidenciar com mais intensidade, contribuindo evidentemente, para a formação de leitores desde o 1º ano do Ensino Fundamental, com uma prática pedagógica que favoreça a circulação de textos literários, e a articulação entre os eixos de oralidade, escrita e análise linguística, em consonância com práticas sociais, tornando-as significativas dentro da dinâmica da intencionalidade pedagógica.

A escola deve promover formas de organização do trabalho pedagógico que favoreçam o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, proporcionando mobilidade e ludicidade às crianças na sala de aula, nos primeiros anos de escolaridade, sendo o professor o mediador destas ações com as crianças, proporcionando vivência de diversas linguagens artísticas, priorizando a literatura, utilizando recursos lúdicos, incentivando as crianças manuseá-los, explorando brinquedos e brincadeiras, simultâneo ao processo de ensino e de aprendizagem, e estas exigências postas à escola nesse processo, estão de certa forma expressas no documento da BNCC.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p. 53).

Desta forma, é imprescindível a garantia da integração e continuidade dos processos de aprendizagem, evidentemente, que nesta transição deve-se considerar o acolhimento e a adaptação tanto para os alunos quanto para os professores do primeiro ano, para que o propósito da continuidade seja alcançado no itinerário educativo. Por essa razão, outro aspecto importante deve ser considerado, também proposto pela BNCC (2017):

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 53).

Nesse sentido, é importante que os professores considerem que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos exige uma nova configuração para as práticas de ensino no ciclo de alfabetização. Contudo, para que estas mudanças contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, é proposto pela BNCC em consonância com o DCTMA o quadro síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiência que considera os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sinalizando para os professores do primeiro ano ampliá-los e aprofundá-los no planejamento das ações pedagógicas.

Quadro 3 – Síntese das Aprendizagens

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
O eu, o outro e o nós	<p>Respeitar e expressar sentimentos e emoções.</p> <p>Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.</p> <p>Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.</p>
Corpo, gestos e movimentos	<p>Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.</p> <p>Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.</p> <p>Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.</p> <p>Coordenar suas habilidades manuais.</p>
Traços, sons, cores e formas	<p>Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.</p> <p>Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.</p> <p>Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.</p>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017)

Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve materializa-se por meio da intencionalidade do professor alfabetizador na perspectiva de entendimento e sensibilidade que neste processo, tem aluno que consegue ser alfabetizado no primeiro ano do ciclo de alfabetização, entretanto, outros alunos precisam de mais tempo, ou seja, de todo o ciclo de alfabetização, ou mais, para consolidar suas aprendizagens básicas, sendo que esse contexto tem estreita relação, com a ausência de convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são poucos, mas também têm alunos bastante envolvidos com os usos sociais da leitura e da escrita na família e diversos ambientes para além do contexto da escola.

No contexto de ensino da Língua Portuguesa para que o compromisso com o incentivo à leitura literária se materialize, os sistemas de ensino e as escolas devem considerar e contemplar em seus currículos a nova realidade, ou seja o ensino de crianças de seis anos em uma etapa com características diferentes da Educação Infantil, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolarização o currículo desta etapa, mas de acordo com o exposto, evidencia-se, a importância da elaboração de um currículo e de um Projeto Político Pedagógico que atendam às crianças e suas necessidades de aprendizagem no Ensino Fundamental, incluindo as crianças de 6 anos e o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com ludicidade, vivência dos usos sociais da leitura e da escrita e, sobretudo, proporcionando aprendizagem.

Assim, o acesso ao Ensino Fundamental, a partir dos seis, possibilita que as crianças tenham a oportunidade de usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente com ações pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos do componente curricular de Língua Portuguesa e de outras áreas decisivas para o desenvolvimento de diversas formas de expressão, contribuindo com a aprendizagem das crianças no processo de escolarização.

Temos clareza de que o ensino de Língua Portuguesa é primordial para o aprendizado do objeto linguístico, a saber: a língua escrita e, sobretudo, é por meio deste componente curricular que é possível aos professores alfabetizadores planejarem o processo de alfabetização e o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, considerando os quatro eixos que desencadeiam a intencionalidade pedagógica de acordo com o organizador curricular do Documento Curricular do Território Maranhense, sendo leitura/escuta (compartilhada e autônoma), produção de texto (escrita compartilhada e autônoma), oralidade e análise linguística/semiótica (alfabetização). Nesta perspectiva, é necessário saber que

O objeto de ensino desse componente, em especial as atividades de leitura e escrita propostas no ensino de Língua Portuguesa devem possibilitar aos alunos a ampliação da construção do conhecimento nos demais componentes e contribuir com estratégias de integração curricular em relações interdisciplinares, por intermédio de atividades e projetos realizados no espaço escolar. Como garantia desta proposta, a BNCC define como eixos, para o componente, as práticas de linguagens: leitura/escuta, produção, oralidade e análise linguística/ semiótica. No primeiro eixo, o ensino de leitura deve promover a interação entre os sujeitos, a partir da diversidade dos gêneros textuais constituídos não apenas pela língua oral e escrita, mas também aqueles nos quais a língua está integrada a outros recursos como imagens estáticas ou em movimento, som, cores etc., que circulem em todas as esferas sociais e abranjam conteúdos de interesse internacional, nacional, regional, bem como as produções de autores locais. (MARANHÃO, 2019, p. 89).

A formação do leitor não é um processo espontâneo, requer uma prática social concebida nos espaços escolares, agências prioritárias de letramento, quanto em outros espaços sociais, quer formais ou informais, por onde circulam a leitura e a escrita. Sendo essencial essa abordagem nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, logo

O componente Língua Portuguesa, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, ao garantir a aquisição da leitura e da escrita pelo aluno, possibilitará a inserção dele na cultura letrada, a construção do conhecimento nos demais componentes e a possibilidade de atuação autônoma na sociedade, além de nos demais anos garantir ampliação da competência enunciativo-discursiva do educando, por meio de práticas de linguagens que envolvam leitura, escuta, oralidade, escrita, análise linguística/semiótica, para a ampliação dos multiletramentos, afim de possibilitar a participação do educando em diferentes esferas e campos da atividade humana (MARANHÃO, 2019, p. 87).

Observa-se que a reorganização do Ensino Fundamental com a duração de nove anos, desencadeou a entrada das crianças de seis anos para esta etapa de ensino e, conseqüentemente, a relevância da organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais, no que concerne à alfabetização e o letramento. Nesse sentido, foi necessário a reorganização do ensino de Língua Portuguesa, repensando o processo de ensino e de aprendizagem. Conforme, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, lembrando da importância do ciclo de alfabetização, o texto oficial considera que,

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares.

Além disso, é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. **Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade** (BRASIL, 2010, p.21, grifo nosso).

No que diz respeito a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, fica evidente nas orientações do Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que o processo de alfabetização e letramento não deve ser interrompido ao término do primeiro ano, sendo assim, Rojo (2009), esclarece a importância de contemplar nas práticas de sala de aula, com a devida contextualização, eventos de alfabetização e letramento, pois notadamente, devem ser planejado e desenvolvidos no âmbito da sala de aula, considerando que são matéria prima para o ensino e aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa.

Portanto, falar de processo de alfabetização e letramento, necessariamente, envolve promoção de práticas pedagógicas que correspondam à aprendizagem da leitura e da escrita, que possibilitem ao professor e ao aluno o alcance desses propósitos no processo de ensino e de aprendizagem, fundamentalmente, na atualidade, considerando a exigência da prática pedagógica estar em consonância com o alinhamento do currículo à BNCC ao DCTMA.

A prática da leitura necessita ser enfocada com prazer e alegria, não apenas como via para obtenção de conteúdo, mas como fonte de lazer e entretenimento para que o hábito de ler esteja presente na vida cotidiana do indivíduo. Se a formação do leitor se inicia desde que começa a fazer uso da linguagem, ela se intensifica no período em que a leitura e escrita são objetos centrais da prática educativa e se estende por toda a sua existência. O ato de ler deve ser um ato de busca por mais conhecimento, mas também um ato de deleite (MARANHÃO, 2019, p. 23).

O Documento Curricular do Território Maranhense, ao considerar a importância do professor alfabetizador, propõe que este profissional assumo o compromisso de redimensionar suas ações no ciclo de alfabetização, sendo fundamental, buscar estratégias que favoreçam a consolidação de aprendizagens, propondo que

Cada criança tem seu tempo de desenvolvimento, algumas em pouco tempo de estimulação e mediação estão alfabetizadas, mas outras necessitam de um tempo maior. O professor alfabetizador como mediador no processo de apreensão da leitura e da escrita deve estar atento e deve buscar estratégias para que a consolidação das aprendizagens seja alcançada. Além do tempo necessário para se desenvolver, próprio de cada criança, o convívio desta em ambientes, seja na escola ou na família, onde o uso social da leitura e da escrita acontece em maior ou menor proporção, e a forma como está criança interage neste uso, possibilitarão uma melhor e mais rápida aprendizagem destas habilidades (MARANHÃO, 2019, p. 21).

Tendo clareza da complexidade que envolve o processo de alfabetização considerando que muitos são os conceitos que fazem parte do processo de apreensão da leitura e da escrita, e que tudo isto, tem relação direta com a formação do professor alfabetizador.

Assim, é primordial a compreensão deste conhecimento, por parte do professor, sobre como a criança aprende o sistema de escrita alfabética (SEA), proporcionando para os alunos a devida compreensão das correspondências que a escrita estabelece entre a pauta sonora da língua e os grafemas, sobretudo, no que concerne ao letramento como a materialização destas correlações em contextos significativos para as crianças. Logo, no DCTMA (2019), é pontuado que

É importante compreender que a criança, ao chegar no 1º ano do Ensino Fundamental, traz uma experiência com a língua oral oriunda da família e da Educação Infantil e já iniciou os primeiros passos na identificação da língua escrita. Esta criança já foi submetida a práticas de letramento (cantar, contar e recontar histórias, recitar poemas, adivinhas etc.). Por essa razão, o Ensino Fundamental deve garantir a ela que tais práticas sejam intensificadas e que outros gêneros textuais, com grau de maior complexidade, lhe sejam progressivamente apresentados.

Apesar de essas práticas de letramento terem sido iniciadas na Educação Infantil, é nos 1º e 2º anos do Fundamental que se deve garantir a alfabetização ao educando, pois ele conhecerá o funcionamento da escrita alfabética. Isso implica um ensino que garanta ao aluno a decodificação de palavras em textos escritos, o conhecimento das relações fonográfêmicas da Língua Portuguesa, ou seja, o reconhecimento dos fonemas, organizados em sílabas e palavras, o conhecimento do alfabeto nos diferentes formatos (maiúsculo, minúsculo, imprensa e cursivo) e o estabelecimento da inter-relação entre essas duas realidades (gráfico e fônico), a partir das quais a língua se manifesta (MARANHÃO, 2019, p. 92).

Nessa perspectiva, os professores devem se apropriarem de conhecimentos fundamentais para reflexão e organização de suas práticas pedagógicas, considerando o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, compreendendo a importância da implementação do Documento Curricular do Território Maranhense.

Nesta concepção, é preciso ainda garantir que a passagem da pré-escola para o Ensino Fundamental respeite os conhecimentos que a criança adquiriu em sala de aula ou no ambiente familiar e social no qual está inserida. Do mesmo modo, é preciso que o processo de alfabetização e letramento, com o qual a criança/estudante passa a estar mais sistematicamente envolvida, não sofra interrupção ao final dos dois anos iniciais do Ensino Fundamental (MARANHÃO, 2019, p. 21).

Sobre o processo de alfabetização, cabe lembrar que ao longo da década de 80, prevalecia o entendimento de que a alfabetização das crianças seria promovida a partir do treinamento de habilidades para desencadear a coordenação motora dos alunos e, conseqüentemente, a memorização das associações entre grafemas e fonemas. Assim, seria necessário apenas aprender a juntar sílabas para formar e ler palavras. Nessa trajetória, somente após os alunos estarem “alfabetizados”, seria possível promover o trabalho com os textos, sendo

que ao longo de estudos posteriores, os avanços das pesquisas desconstruem este entendimento, demonstrando a importância de o professor tornar a leitura um genuíno objeto de ensino, avançando nesta compreensão. Nesse contexto:

O currículo do território maranhense aponta para a necessidade de que as práticas de alfabetização aconteçam em conjunto com a perspectiva do letramento e, para isso, apoiem-se na concepção de Soares (2001), que afirma que alfabetizar e letrar, concomitantemente, implica atingir diferentes objetivos e ampliar conhecimentos de forma que possa imergir no imaginário, no estético, divertindo-se e orientando-se, como também tendo atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita. Nesta perspectiva, busca-se formar indivíduos que se apropriem da leitura e da escrita e a utilizem com desenvoltura, fazendo uso da aprendizagem de conhecimentos socialmente necessários (MARANHÃO, 2019, p. 23).

Para corroborar com o entendimento do DCTMA, sabe-se que todo o trabalho pedagógico direcionado à alfabetização, deve pautar-se na perspectiva do letramento, sobretudo, na vivência e na realização de atividades que priorizem os usos sociais da língua escrita, não somente o seu uso em contexto escolar, mas notadamente, os relacionados aos contextos sociais. Como bem destaca o DCTMA:

Enfatiza-se ainda neste documento, a necessidade de uma formação de cidadãos críticos, oferecendo experiências de leitura e escrita em situações concretas e significativas de tal forma que possam se apropriar da função social da aprendizagem adquirida. Nesta perspectiva, o letramento será importante não só no processo de aquisição da leitura e escrita, mas também nas demais áreas de conhecimento que compõem este currículo (MARANHÃO, 2019, p. 23-24).

Dialogando com as orientações do DCTMA, o Caderno com informações e princípios gerais sobre o programa de formação do professor alfabetizador e Planejamento Escolar: alfabetização e o ensino de Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC¹², (2012), esclarece que as ações didáticas, planejadas pelo professor, possibilitam a abordagem da leitura como objeto de ensino, promovendo a aprendizagem de diversas habilidades, a saber: a compreensão da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, o domínio das informações explícitas e implícitas do texto lido e a construção de sentidos. As referidas habilidades são indissociáveis e não podem ser pensadas separadamente. Quanto maior e significativa for a experiência de ouvir e ler textos, mais elaborada

¹² <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36271>

e prazerosa será a produção de sentidos por parte do aluno leitor. No processo inicial de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), cabe ao professor alfabetizador ser o mediador dos alunos, auxiliando-os na elaboração e compreensão de objetivos e expectativas de leitura, na criação de hipóteses antes e durante a leitura. Na continuidade de diálogo com o DCTMA

Enfatiza-se ainda neste documento, a necessidade de uma formação de cidadãos críticos, oferecendo experiências de leitura e escrita em situações concretas e significativas de tal forma que possam se apropriar da função social da aprendizagem adquirida. Nesta perspectiva, o letramento será importante não só no processo de aquisição da leitura e escrita, mas também nas demais áreas de conhecimento que compõem este currículo (MARANHÃO, 2019, p. 23-24).

Na linha de defesa do DCTMA, no que diz respeito a necessidade de formação de cidadãos críticos, fica evidente a importância dos professores promoverem boas práticas de leitura e produção, com uma função social, no contexto da escola, relacionando-as a um letramento literário, que perpassasse as outras áreas do conhecimento.

O objeto de ensino desse componente, em especial as atividades de leitura e escrita propostas no ensino de Língua Portuguesa devem possibilitar aos alunos a ampliação da construção do conhecimento nos demais componentes e contribuir com estratégias de integração curricular em relações interdisciplinares, por intermédio de atividades e projetos realizados no espaço escolar (MARANHÃO, 2019, p. 89).

Considera-se, assim, a necessidade de superação do equívoco do ensino tradicional de alfabetização em que primeiro era necessário aprender a decifrar o código linguístico, para que somente depois fosse possível ler efetivamente os textos. Dessa maneira, evita-se comprometer a formação de leitores e escritores.

Assim, reconhecendo-se a importância e relevância da alfabetização e do letramento, é importantíssimo a interação com diversos gêneros textuais, para a formação de leitores competentes. Em estreita relação com o exposto, cabe à escola promover desde cedo, para os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, aulas em que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética. Sendo que essa apropriação não ocorre espontaneamente, é essencial a mediação do professor alfabetizador, com intencionalidade pedagógica. Nesse contexto, torna-se primordial o desenvolvimento de um trabalho didático sistemático, planejando, com a finalidade do professor refletir sobre as características do sistema de escrita alfabética e como os alunos aprendem.

De acordo com a BNCC (2017) e o DCTMA (2019), o componente curricular Língua Portuguesa têm cinco campos de atuação, que representam, necessariamente, os espaços nos quais as pessoas interagem e materializam o uso da língua por meio dos diversos gêneros textuais, a saber: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública, trata-se do seguinte quadro:

Quadro 4 - Campos de atuação da Língua Portuguesa

Anos iniciais
Campo da vida cotidiana
Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo de atuação na vida pública

Fonte: Documento Curricular do Território Maranhense (2019)

Considerando o caráter regional do Documento Curricular do Território Maranhense, é relevante destacar que no planejamento do ensino da Língua Portuguesa, deve-se materializar, a apreciação de textos que representem a realidade de uso da língua no território maranhense, contemplando as produções textuais mais singulares que compõem o campo da vida cotidiana, alcançando aqueles com estrutura mais complexas, como os de atuação na vida pública. Desta forma, é prioritário que esses textos sejam contemplados no ensino, priorizando aqueles que revelem a constituição histórica e manifestações culturais do Estado do Maranhão; a identidade do povo maranhense com suas particularidades e manifestações, nas produções das comunidades do território; reconhecendo os poetas populares que não fazem parte do cânone literário, mas que contribuem para a formação discursiva dessas localidades (MARANHÃO, 2019).

5 A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES E AMPLIAÇÕES

Nesta seção síntese, apresenta-se a proposta do produto que é o E-book: A Alfabetização e o Letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental: possibilidades e ampliações, que tem por objetivo apoiar o trabalho do/a professor/a em sala de aula, oferecendo-lhe proposições científico-pedagógicas, contemplando fundamentação teórico-metodológica e reflexões na área de Linguagem para o componente curricular de Língua Portuguesa e, propor abordagens para o processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo como uma ferramenta para a formação continuada e permanente do/a professor/a alfabetizador/a.

A expectativa é que o E-book seja um instrumento de apoio, contribuindo para o ensino de Língua Portuguesa, auxiliando os professores alfabetizadores, proporcionando uma reflexão sobre a relevância do incentivo à leitura literária e, sobretudo, dialogando com o Documento Curricular do Território Maranhense, na perspectiva de apropriação de informações/conhecimentos e conceitos que possam ser compartilhados com os/as alunos/as do 1º ano do Ensino Fundamental.

Neste sentido, elaborou-se o E-book como o produto educacional, em face do que tem sido exigido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ratificado pelo Programa do Mestrado Profissional de Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), logo, este E-book, apresenta proposições para os professores do Ensino Fundamental anos iniciais, mais precisamente, os professores do ciclo de alfabetização que atuam no 1º ano, considerando alguns de seus anseios, com encaminhamentos/sugestões que proporcionem saberes, necessariamente articulados com o Documento Curricular do Território Maranhense, mas, na perspectiva de ampliá-lo, incluindo os objetos de conhecimento do componente curricular de Língua Portuguesa e orientações pedagógicas relacionado à sala de aula. Considera-se, assim, que esta produção de conhecimento, configura-se como produto educacional da pesquisa.

5.1 Relato da experiência que desencadeou a elaboração do produto educacional

A elaboração deste E-book, materializou-se, mediante delineamento das orientações do Mestrado Profissional em Educação, que estabelece a elaboração da dissertação e a construção de um produto educacional em consonância com a pesquisa desenvolvida. Neste sentido, o produto educacional elaborado pela pesquisadora, baseia-se nos objetivos da pesquisa. Sendo que esse produto deve configurar-se como um material de apoio pedagógico para os professores da Educação Básica e, fundamentalmente, apresentando o relato da experiência vivenciada no mestrado (BRASIL, 2013).

Diante do que foi exposto, elaborou-se o produto educacional a partir do propósito determinado pelo objetivo geral da pesquisa, sendo: Analisar nas orientações da BNCC, enquanto documento normativo, quais são seus desdobramentos no Documento Curricular do Território Maranhense, desencadeando a elaboração de um E-book para os professores do ciclo de alfabetização, com ênfase no componente curricular de Língua Portuguesa.

Como está descrito no objetivo geral, e analisado nas seções desta dissertação, fica evidente que as proposições normativas contempladas na BNCC (2017) e pelo DCTMA (2019), estabelecem, na perspectiva de um currículo nacional, a garantia das aprendizagens essenciais para todos os alunos da Educação Básica.

Desse modo, entende-se e defende-se que para o alcance dos direitos de aprendizagem relacionados às aprendizagens essenciais, prioritariamente, perpassa pela aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA). Logo tem estreita relação com o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente a alfabetização, buscando garantir legitimidade a apropriação do sistema de escrita, dentro da perspectiva do letramento das crianças do Ensino Fundamental anos iniciais, mais precisamente, o ciclo de alfabetização.

Lembrando da delimitação do estudo, faz-se necessário retomar o objetivo específico que trata do proposto, a saber: Elaborar um E-book para os professores do ciclo de alfabetização (1º ano), apresentando textos, imagens e vídeos que favoreçam a ludicidade, subsidiando-os no que concerne ao componente curricular de Língua Portuguesa, a alfabetização e o letramento.

Este produto educacional, foi desenvolvido para os professores alfabetizadores do 1º ano, para auxiliá-los, apresentando abordagens com ênfase em suas necessidades pedagógicas, buscando-se assim, também contribuir com o compromisso educacional que deve

ser assumido por todos os envolvidos neste processo, colaborando com os professores do Ensino Fundamental, mais precisamente, os professores dos anos iniciais que atuam do primeiro ano, por exercerem sua profissão na docência congregando esforços no processo de ensino e de aprendizagem, com foco na garantia do direito de aprendizagem da leitura e da escrita, com o propósito de proporcionar a alfabetização das crianças na idade certa.

A importância neste E-book de dialogar com a busca de soluções para algumas situações que desafiam os professores alfabetizadores, justifica-se, a partir do entendimento que esses professores precisam amplamente utilizar nas práticas cotidianas da sala de aula, estratégias de ensino para a Língua Portuguesa associadas às “novas exigências” da BNCC (2017) e do DCTMA (2019).

Nessa perspectiva, cabe à academia desenvolver pesquisas no mestrado profissional que contribuam, por meio do produto educacional, com a disponibilização de propostas que possam promover algumas mudanças na prática docente e, conseqüentemente, buscando aproximá-las mais da sala de aula e do fazer pedagógico dos professores. Nesta prerrogativa, sabe-se que os professores alfabetizadores são representantes legítimos de uma categoria que tem uma missão árdua, no que concerne ao desafio de iniciar com qualidade o processo de alfabetização das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Utilizou-se para fundamentação teórica, autores da literatura nacional e internacional que versam sobre alfabetização e letramento pelo fato de proporcionarem uma fundamentação teórica-metodológica sistemática, considerando que essas produções de conhecimento têm afetado positivamente o exercício profissional dos professores alfabetizadores.

Decorrem desse contexto, as impressões e experiências como supervisora escolar do Ensino Fundamental anos iniciais, a experiência na docência com o ensino de Língua Portuguesa e, fundamentalmente, a experiência como formadora de professores alfabetizadores durante toda a vigência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), proporcionando legitimamente contribuições para a elaboração deste E-book. Apesar dos esforços envolvidos na elaboração, apoiando-se nas vivências profissionais com os professores e suas narrativas de alfabetização; organizou-se o sumário, numa perspectiva em que as abordagens se complementam, sendo que, a sequência proposta no E-book tem o objetivo de apresentar gradualmente, e sob alguns pontos de vista, as reflexões no que dizem respeito ao assunto alfabetização e letramento, de modo que o professor alfabetizador se sinta contemplado

nas suas dúvidas e necessidades, apropriando-se, a partir da divulgação do E-book, dos saberes relacionados ao eixo temático de Língua Portuguesa focalizado.

Com base na experiência descrita, conclui-se que os professores alfabetizadores precisam sempre inovar, reinventar, buscar estratégias de ensino que envolvam as crianças, durante a realização das aulas, por meio do incentivo à leitura literária.

5.2 O processo de elaboração do produto educacional

A metodologia utilizada, segue os encaminhamentos dos objetivos explicitados na introdução e retomados no relato da experiência de elaboração do E-book, sendo que os procedimentos adotados para a elaboração deste E-book, consistem em torná-lo interativo, proporcionando uma experiência lúdica para os professores/usuários. O processo de elaboração do produto educacional, materializou-se por meio de duas ferramentas, a saber: a ferramenta Canva, que utilizou-se na elaboração da capa do E-book, sendo que a outra ferramenta foi o software Pages, fundamental para montagem e desenvolvimento do E-book e, sobretudo, proporcionar para os professores/usuários uma melhor experiência e interatividade de acesso, possibilitada pelos links para ampliação da busca/pesquisa relacionadas a temática alfabetização e letramento.

Durante o desenvolvimento do produto foram utilizadas ferramentas de apoio fundamentadas na construção e validação de produtos e ideias, dentre elas, destaca-se a Jornada do usuário¹³, que é uma ferramenta que funciona por meio do mapeamento da rotina de um usuário e sua interação com produtos ou serviços. Nesta configuração, para atender as necessidades pedagógicas dos professores alfabetizadores no que dizem respeito à elaboração das aulas para o primeiro ano do Ensino Fundamental, considerou-se as vivências da pesquisadora, por meio do acompanhamento da rotina destes profissionais no ciclo de alfabetização.

Avançando nesta compreensão, a partir da relação profissional estabelecida com os professores alfabetizadores, no contexto escolar, conseguiu-se perceber o que eles precisam para promover um planejamento de aula que contemple ações didáticas que favoreçam o ensino de Língua Portuguesa, sendo assim, elaborou-se os encaminhamentos do E-book, em consonância com alguns dos anseios percebidos durante essas vivências.

¹³ Fonte: <http://designr.com.br/mapeamento-da-experiencia-do-usuario-jornada-do-usuario-e-fluxos-do-usuario/>

5.3 O acesso ao produto educacional

O público-alvo deste produto educacional, são os professores que atuam no Ensino Fundamental, anos iniciais, mais precisamente, o ciclo de alfabetização. Nesse sentido, pretende-se proporcionar visibilidade para a divulgação do produto educacional, por meio das tecnologias de informação e comunicação (TIC's). Sendo que, as diversas plataformas, disponíveis a serviço da comunicação na atualidade, serão utilizadas

O produto educacional encontrar-se-á disponível, para acesso, no site do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Programa de Mestrado Profissional em Educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, buscou-se contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular do Território Maranhense, no que concerne ao processo de discussão e elaboração destes documentos normativos, identificado seus efeitos sobre as políticas educacionais que legitimam à implementação destes documentos, confrontando a narrativa das legislações oficiais relacionadas à Base, com as interpretações dadas por diferentes autores, nos quais nos amparamos para buscar o suporte teórico, para o processo de consolidação da pesquisa.

Durante o processo de análise, ficou evidente que a BNCC, intencionalmente, vem se constituindo como instrumento desencadeador das políticas educacionais desenhadas atualmente pelo Ministério da Educação (MEC), com implicações diretamente, nas políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como aos processos de (re)elaboração dos Projetos Político Pedagógicos das escolas.

Ao longo da análise da BNCC, ficou evidente que a base de sustentação deste documento, notadamente, são as competências. É explícito também, a preocupação com o estabelecimento de padrões de desempenhos, sobretudo, resultados a serem alcançados. Mas em se tratando do processo de desenvolvê-las, a complexidade das competências, assumidas no âmbito da BNCC, configuram-se como exigências que caminham na contramão da compreensão necessária para materializá-las no processo de ensino e de aprendizagem.

Como a BNCC possibilitará para os professores a certeza de alcance destas competências, se o texto curricular, não gera por si só, a garantia de seu projeto societário, mesmo tendo sido incorporadas muitas recomendações na elaboração do currículo local, a saber: Documento Curricular do Território Maranhense, ainda assim não atenua o nível de complexidade e imprecisões, pois não podem ser suprimidas do currículo estadual.

Esse estudo nos revelou aspectos relevantes sobre a importância da política curricular, percebendo, por meio da análise dessas políticas, os desafios que devem ser enfrentados pelas instituições de ensino para a efetiva implementação dessas políticas curriculares, como são essenciais, mas também complexas, para o alinhamento ao novo currículo proposto pela BNCC e pelo DCTMA e, ao seu processo de implementação nas redes de ensino e escolas

Constatou-se, na legislação educacional analisada, que estes preceitos legais estabelecem as orientações necessárias para que as redes de ensino se apropriem legitimamente do

que estabelece os documentos oficiais e a importância de incorporá-los às propostas curriculares das redes e das escolas. Neste contexto, é urgente, que na prerrogativa do regime de colaboração, para implementação do currículo estadual, de fato aconteça a formação continuada, considerado que o desenvolvimento do currículo perpassa fundamentalmente pela formação docente.

No que tange a formação continuada de professores, os desafios são diversos, principalmente, levando em consideração a reformulação/atualização da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 pelas “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais. Sendo necessário, ficarmos alertas às discussões sobre as novas DCN’s e em torno da carreira e profissionalização docente, na perspectiva de analisá-las criticamente, percebendo as determinações do documento, mas sobretudo, é imprescindível participar destas discussões, pois são mudanças que devem ser analisadas por todos os profissionais da educação, envolvidos com a materializações deste preceito legal.

Considerando as inquietações da pesquisa, uma constatação óbvia, à luz da perspectiva crítica de currículo vem das teorizações/produções de conhecimentos de autores como Moreira e Tadeu (2011) para quem a simples existência da legislação não garante que as determinações aconteçam nas redes de ensino e nas suas respectivas escolas. “As teorizações críticas rejeitam o foco central nos processos de planejar, implementar e avaliar currículos, voltando sua atenção para o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção” [...] (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 8).

Assim, para Moreira e Tadeu (2011), é essencial a compreensão da distribuição e aplicabilidade destes conhecimentos nas escolas e nas salas de aulas, buscando criticamente, compreender a quem esse conhecimento pertence, e porque são considerados legítimos para ser incluídos nos currículos, sobretudo, compreendendo as resistências a imposição desse processo, pensando como seria possível transformá-lo.

Nessa perspectiva de transformá-lo, acredita-se que o professor também é responsável pelo processo de mudança, reforma ou melhoria da educação. É indiscutível a relevância do professor na sociedade, sobretudo, para o alcance dos objetivos educacionais, com ênfase na qualidade social da educação.

Sabe-se que independentemente do objeto de ensino dos professores, faz-se necessário destacar, de acordo com esse estudo, a importância e contribuição dos professores alfabetizadores, no contexto do ensino da leitura e da escrita. Sendo que os alfabetizadores que atuam no Ensino Fundamental anos iniciais, devem garantir que as aprendizagens essenciais, de

acordo com o ano de escolaridade, propostas pelos documentos normativos do currículo, a saber: a BNCC e o DCTMA, sejam consolidadas, notadamente, a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), pois ao propiciarem boas condições de aprendizagem para os alunos no ciclo de alfabetização, evidentemente, garantirão os direitos de aprendizagem para que os alunos possam continuar aprendendo e seguindo para outras etapas de ensino.

Na continuidade, constatou-se no itinerário da pesquisa, que à medida que o currículo se moderniza e se complexifica, de acordo com as diretrizes atuais, aumenta a demanda por professores das diversas áreas do conhecimento, mais preparados para acompanhar as diversas exigências e transformações curriculares contemporâneas e, fundamentalmente, atender às necessidades educacionais, sociais, econômicas, culturais e políticas, considerando que a educação pertence a um contexto sistêmico.

Nesta perspectiva, conforme o exposto, constata-se a essencialidade da formação docente em consonância com as diretrizes curriculares atuais. Trata-se da relação de interdependência entre ambos, considerando que a BNCC e o DCTMA perpassam o currículo, a formação docente e as práticas pedagógicas, sendo que a formação para o exercício da docência, seja formação inicial, seja a formação continuada, são decisivas para a atuação profissional. É neste cenário que as considerações de Imbernón (2010), são bem-vindas [...] “a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Neste sentido, o contexto atual, exige a oferta de formação continuada de professores, considerando as exigências desencadeadas pela BNCC e corroboradas pelo DCTMA. Logo, a partir desses aspectos, a formação continuada e permanente, configura-se como uma das principais vias de garantir à melhoria da qualidade do ensino.

Sacristán (2013), destaca que a implementação do currículo decisivamente, condiciona as práticas de educação. Logo o currículo dá forma à educação, pois é um campo formador do contexto educacional. Ainda, de acordo com as ponderações de Sacristán (2013), o currículo também é condicionado pelas práticas dominantes e, evidentemente, constitui-se como uma ferramenta que regula as práticas pedagógicas.

Sacristán (2013, p. 10), enfatiza que o currículo e sua [...] “configuração e seu desenvolvimento envolvem práticas políticas, sociais, econômicas, de produção de meios didáticos, práticas administrativas, de controle ou supervisão do sistema educacional”, sendo que estes aspectos de certa forma, estão presentes na materialização da BNCC e do DCTMA.

É oportuno evidenciar que, os impactos da BNCC, não comprometem o processo de gestão democrática, pois trata-se de um respaldo constitucional e legal, considerando as legislações aprovadas e sancionadas a saber: a LDBEN/1996 e o PNE em vigor, que orientam a sua materialização no âmbito dos Sistemas de Ensino e das escolas.

No que dizem respeito às práticas administrativas, de controle ou supervisão do Sistema Educacional, convém esclarecer que na configuração e desenvolvimento da BNCC e do DCTMA, o foco pedagógico na linguagem das competências, e ao distribuí-las em competências gerais, competências específicas das áreas e competências específicas dos componentes curriculares, evidentemente, essa ênfase intervêm no processo de ensino e de aprendizagem, sendo que algumas determinações do currículo são [...] “limitantes, condicionantes, reguladoras” [...] (LLAVADOR, 2013, p. 43), em grande parte, para tornar viável essa determinação curricular, sabe-se que “O resultado dependerá, em boa parte, do corpo docente” (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Concluimos, argumentando, será que a implementação da BNCC e do DCTMA, promoverão nas Instituições de Ensino Públicas e Privadas, reflexões legítimas, antes de qualquer mudança. Notadamente, sabemos que é visível, a submissão da formação de professores, a elaboração dos currículos e Projetos Político Pedagógicos às exigências da Base Nacional Comum Curricular, na justificativa e urgência de atualização dos currículos da Educação Básica à luz deste documento normativo. Por essa razão, para dar resposta à atual situação, a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, decisivamente, constitui-se como um instrumento que corrobora para promoção de mudanças nas estruturas de participação nas escolas, mudanças na democratização do ensino, revendo os objetos de conhecimento “oficiais” para proporcionar mais significado para quem os aprende e, fundamentalmente, tornando o currículo escolar um espaço de aprendizagem, participação e democracia.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A Formação das novas gerações como campo para os negócios? *In.*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, Ma. A. S., **Relato da resistência à instituição da bncc pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos**. *In* AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ALVARENGA, C. H. A.; MAZZOTTI, T. B. **Análise dos argumentos que apresentam as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ensaio: aval.pol. públ. Edu. Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 182-206, jan/mar.2017.

ACOSTA, J. M. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? *IN* SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *IN*: MOREIRA, Antonia Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ALMEIDA, F. J. **Base Curricular Transnacional para os países do Mercosul: urgência e oportunidade histórica**, *In* SIQUEIRA, I. C. P. **Subsídios à elaboração da BNCC: estudos sobre temas estratégicos da parceria CNE e UNESCO**. São Paulo: Moderna, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de dezembro de 2014**. Estabelece o Plano Nacional de Educação nacional.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF, 1997.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP no 2, de 22 de dezembro de 2017** institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631_rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: 17 abr. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução no 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431_res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: 17 abr. 2019.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431_res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: 10 abr. 2020.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer no 7, de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem: e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento**. Brasília: jul. 2014.

_____. CAPES. **Documento de área 2013**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: 2019.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

CALADO, S. S.; F., S. C. R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em 05 jun. 2019.

CARMO, J. C.; OLIVEIRA, R. T. C.; SILVA, C. M. C. S. (Orgs.). **Transformações do Estado e influências nas políticas educacionais no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CUNHA, C. (Coord.) *et al.* **O MEC pós-Constituição**. Brasília: Liber Livro, 2016.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, nº 2, pp. 240-255, jul/dez 2011.

_____. Didática e Formação de Professores: Uma Teia de Ideias -Força e Perspectivas de Futuro. In OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (Orgs.) **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2013.

CARDOZO, M. J. P. B.; LIMA, F. C. S.; LIMA, L. M. **A formação dos Profissionais do Magistério nos Planos de Educação: um enfoque no PNE e no Plano Estadual do Maranhão**. Rev. Cocar. v. II, p. 31-52, jul., 2016.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CURY, C. R. J. **A Educação Básica como Direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. pp. 293-303.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. **O Currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil**. Revista Currículo sem fronteiras, v.12, n.3, p25-36, set./dez. 2012.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

FREITAS, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, v. 28, n. 100, pp. 1203-1230, out. 2007.

GILROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonia Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

GILROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**, Porto Alegre: Artemed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **A Formação dos professores e o desenvolvimento do currículo**. *IN SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (159), 38-63, (2016).

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teoria de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. **Apostando na produção contextual do currículo**. *In.: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

LLAVADOR, F. B. Política, poder e controle do currículo. *In.: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

LINUESA, M. C. Elaborar o currículo: prever e representar a ação. *In.: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. *Rev. Katál.*, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LISITA, V.; ROSA, D.; LIPOVETSKY, N. A Formação de Professores e Pesquisa: uma relação possível? *In: ANDRÉ, Marli (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. P. 107 a 127.

MACEDO, E. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

_____. **Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, abr./jun. 2016.

_____. **Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015.

_____. **“A BASE É A BASE”. E O CURRÍCULO O QUE É?** *In.: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MARTINS, C. W. S.; PORTO, I. M. R. **A participação das comunidades tradicionais nas políticas públicas do campo: um estudo sobre as concepções e práticas culturais decorrentes**

do Programa “Arca das Letras” no Maranhão. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas: o desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação. São Luis, 20 a 23 de agosto de 2013.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. *In.*: SILVA, T. T. MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, A. F. B. Em Busca da Autonomia Docente nas Práticas Curriculares no Brasil. *In* OLIVEIRA, Maria Rita N. S. PACHECO, José Augusto (Orgs.) **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, F. A.; JUNIOR SILVA, P. M. **Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas**. *Rev. Currículo sem Fronteiras*.v. 17, n. 3, p. 489-500, set/dez., 2017.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e a prática na formação de professores. *In.*: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MENDONÇA, E. F. **PNE e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Impactos na gestão da Educação e da escola**. *In*. AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contração do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

NASCIMENTO, I. V.; MELO, M. A.; BONFIM, M. N. B. **Para onde caminha a formação docente?** *Rev. De políticas públicas*.v.20 n II p. 841-862, nov., 2016.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (Orgs.) **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien-1990). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/sources_10230.htm. Acesso em: 17 jan. 2020.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. Currículo e diversidade cultural. *In.*: SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, J. T. Currículo, justiça e inclusão. *In.*: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. *Rev. Bras. de História & Ciências Sociais*. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SANTOS, S. R. R. **Gestão Colegiada e Projeto Político e Pedagógico**: Colégio Universitário -São Luís -MA-1989-1997. (Tese de Doutorado). Campinas -SP, 2004.

SANTOS, S. R. R.; CARVALHO, J. R. N. P. (Orgs.). **As práticas curriculares na dimensão escolar**: os desafios cotidianos da contextualização na construção social do conhecimento. São Luís: EdUema, 2015.

SANTOS, S. R. R. Democracia e gestão democrática: bandeiras desfraldadas para democratização da escola *In.*: SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos; CARVALHO, J. R. N. P. (Org.). **As práticas curriculares na dimensão escolar**: os desafios cotidianos da contextualização na construção social do conhecimento. São Luís: EdUema, 2015.

SILVA, F. J. P.; *et al* (Orgs.). **Projeto do Capital para a Educação**: análise e ações para a luta. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDS-SN. Brasília, DF, 2016.

SIQUEIRA, I. C. P. **Subsídios à elaboração da BNCC**: estudos sobre temas estratégicos da parceria CNE e UNESCO. São Paulo: Moderna, 2018.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores *In* ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SOUSA, C. P.; PLACCO, V. M. N. S. **Mestrados Profissionais na Área de Ensino e Educação**. *Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade*, v. 25, p. 23-35, 2016.

STEPHEN, J. Ball, MAINARDES, Jefferson. (Org) **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M.; LESARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**: um esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*: Porto Alegre, n 4, 1991.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério, 2000. Disponível em: anped.org.br/rbe/rbedigital/.../RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em 30 out. 2018. p.5-24.

YOUNG, M. F. D. **Para que servem as escolas?** *Educação e Sociedade*. vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 15 ago. 2019.

_____. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento:** o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 48, set./dez. 2011.

_____. **Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?** *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n 159, p.18-37, jan/mar. 2016.

VIANA, C. I. Desafios do Século XXI Às Políticas Curriculares e a Formação de Professores em Portugal. *In OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (Orgs.) Currículo, didática e formação de professores.* Campinas: Papirus, 2018.

WACHOWICZ, L. A. **A Dialética na Pesquisa em Educação.** *Rev. Diálogo Educacional*. v. 2 - n.3 - p. 171-181 - jan./jun. 2001

ZANARDI, T. A. C. **Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado:** currículo entre Young e Freire. 36a Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_3206_texto.pdf> Acesso em: 17 set. 2020.



Francisca Jandira Machado Neves

*A alfabetização e o Letramento no
Primeiro ano de Ensino
Fundamental: Possibilidades e
ampliações*

Copyright 2020

Prefixo Editorial:

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Reitor da UEMA

Prof. Dr. Gustavo Pereira da Costa

Vice-reitor

Prof.º. Dr.º. Walter Canales Sant'ana

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação-PPG

Profa. Dra. Rita de Maria Seabra Nogueira

Mestrado Profissional em Educação – PPGE

Coordenador

Prof.º. Dr.º. Severino Vilar Albuquerque

Capa/diagramação:

Organização e revisão: Francisca Jandira Machado Neves e Dr.ª. Sandra Regina Rodrigues dos Santos

Professora pesquisadora: Francisca Jandira Machado Neves

1ª edição

Editora: Editora da UEMA

São Luís-MA/2020

Título: A alfabetização e o letramento no 1º ano do ensino fundamental: possibilidades e ampliações

Neves, Francisca Jandira Machado.

A alfabetização e o letramento no primeiro ano do ensino fundamental: possibilidades e ampliações [recurso eletrônico] / Francisca Jandira Machado Neves. – São Luís: EDUEMA, 2020.

46 p.

Livro eletrônico

ISBN:

1.Alfabetização. 2.Letramento. 3.Ensino fundamental | Título

CDU: 373.3.016:003-028.31

Elaborado por Giselle Frazão Tavares – CRB 13/665



*Crescer é descobrir um vasto mundo de Raimundos e Raimundas
Antônias e Antônio, e Bandeiras e Machados e Rosas.
E Clarices (às vezes muito circunspectas).
Mundo de Constanças e inconstâncias
e de Pedro e de pedras no caminho.
Mundo de Rúbias, Rosas Violetas e Negras Fulôs,
e Alexandres (Grandes, médios e pequenos)
e Leopoldinas e Carlotas Joaquina e Sacis
e Curupiras e Anastácias e Sabugosas.*

Liana Leão & Márcia Széliga

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
1. INTRODUÇÃO	6
2. A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE	7
3. POSSIBILIDADES E AMPLIAÇÕES PARA O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE.....	11
3.1 Plano de ensino de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Fundamental	11
3. 2 Sugestões de obras para os professores alfabetizadores	28
4. COMO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PODE COLABORAR PARA O INCENTIVO DA LEITURA LITERÁRIA.....	32
4.1 Sugestões de acervos para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental	35
4. 2 Sugestão de jogo para os alunos do ciclo de alfabetização.....	39
5. O PROFESSOR ALFABETIZADOR COMO MEDIADOR DAS LEITURAS LITERÁRIAS.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS.....	44

APRESENTAÇÃO

O E-book, A Alfabetização e o Letramento no 1º ano do Ensino Fundamental: possibilidades e ampliações, tem por objetivo apoiar o trabalho do/a professor/a em sala de aula, oferecendo-lhe proposições científico-pedagógicas, ancorado em fundamentação teórico-metodológica e com reflexões na área de Linguagem para o componente curricular de Língua Portuguesa, propondo diferentes abordagens para o processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a formação continuada e permanente do/a professor/a alfabetizador/a.

A expectativa é que este E-book seja de fato um instrumento de apoio, contribuindo para o ensino de Língua Portuguesa, auxiliando os professores alfabetizadores, como propiciador de reflexões sobre a relevância do incentivo à leitura literária e, sobretudo, dialogando com o Documento Curricular do Território Maranhense, na perspectiva de apropriação e ampliação de informações/conhecimentos e conceitos que possam ser compartilhados com os/as alunos/as do 1º ano do Ensino Fundamental.

Neste sentido, cabe esclarecer que este E-book foi elaborado como o produto educacional, em face do que tem sido exigido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ratificado pelo Programa do Mestrado Profissional de Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), logo, este E-book, apresenta proposições para os professores do Ensino Fundamental anos iniciais, mais precisamente, os professores do ciclo de alfabetização que atuam no 1º ano, com encaminhamentos que proporcionem uma diversidade de saberes, necessariamente articulados com o Documento Curricular do Território Maranhense, incluindo os objetos de conhecimento do componente curricular de Língua Portuguesa e orientações pedagógicas relacionadas à sala de aula. Considera-se, assim, que esta produção de conhecimento, configura-se como produto da pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

No contexto atual, observamos na legislação educacional, os esforços para aprimorar o processo de alfabetização e, conseqüentemente, o alcance dos seus resultados, atendendo ao conjunto de preceitos legais que inclinam-se para essas exigências, como pode-se constatar na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 214, que apresenta os objetivos do Plano Nacional de Educação de 2014, entre os objetivos, destacam-se a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino.

Desta forma, partindo da premissa da Constituição Federal, no ano de 2014, legitimou-se a aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, sendo que todas as metas são de grande relevância, mas destaca-se a meta de número cinco que estabelece a alfabetização de todas as crianças até a conclusão do 3º ano do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva de garantia da alfabetização, no ano de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, um documento normativo para elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas, determinando as aprendizagens essenciais para cada etapa da escolarização. De acordo com a BNCC, Brasil, (2017), espera-se que as crianças sejam alfabetizadas no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, também esclarece que esse processo deverá ter continuidade no 3º ano, designado ortografização¹.

É ponto pacífico que a prática docente é complexa, sobretudo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, configurando-se com um professor generalista, cabendo a este profissional também propiciar o alcance do objetivo central desta etapa, que é inserir os alunos, da forma mais qualificada possível, na cultura da leitura e da escrita, garantindo, ainda, sua plena alfabetização.

É importante ressaltar que a aprendizagem da leitura perpassa pelo processo de alfabetização, possibilitando a construção de saberes, considerando, nos anos iniciais as possibilidades da interdisciplinaridade na abordagem dos objetos de conhecimento para construção de aprendizagens significativas a favor da alfabetização.

¹ Neste artigo encontra-se aprofundamento de ortografização:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/46452/24949/>

2. A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE

Com a reorganização do Ensino Fundamental para nove anos, desencadeou-se a entrada das crianças de seis anos para esta etapa de ensino e, conseqüentemente, a relevância da organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais, no que concerne à alfabetização e o letramento. No que diz respeito ao processo de alfabetização da criança, este processo, conforme a BNCC, deve consolidar-se:

[...] nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017, p. 89-90).

Nesse sentido, foi necessário a reorganização do ensino de Língua Portuguesa, repensando o processo de ensino e de aprendizagem. Sobre este processo considera-se pertinente atentar para os aspectos elencados por Soares (1998), pois o professor alfabetizador precisa ter clareza que

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p.47).

No que diz respeito a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, fica evidente nas orientações do Parecer CNE/CEB nº 7/2010², que o processo de alfabetização e letramento não deve ser interrompido ao término do primeiro ano, sendo assim, Rojo (2009), esclarece a importância de contemplar nas práticas de sala de aula, com a devida contextualização, eventos de alfabetização e letramento, planejando-os, considerando que são matéria-prima para o ensino e aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa. O DCTMA, ao tratar do processo de alfabetização, afirma que

² http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

Nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental, as redes de ensino devem assegurar a complexidade do processo de alfabetização, o letramento e o desenvolvimento de diferentes formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música, da Arte, da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia, e ainda dar conta dos desafios para que a passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade aconteça sem defasagens de aprendizagem (MARANHÃO, 2019, p. 21).

Portanto, falar de processo de alfabetização e letramento, necessariamente, envolve promoção de práticas pedagógicas que correspondam à aprendizagem da leitura e da escrita, que possibilitem ao professor e ao aluno o alcance desses propósitos no processo de ensino e de aprendizagem. Essa exigência encontra-se expressa no DCTMA, considerando o alinhamento com a BNCC.

A prática da leitura necessita ser enfocada com prazer e alegria, não apenas como via para obtenção de conteúdo, mas como fonte de lazer e entretenimento para que o hábito de ler esteja presente na vida cotidiana do indivíduo. Se a formação do leitor se inicia desde que começa a fazer uso da linguagem, ela se intensifica no período em que a leitura e escrita são objetos centrais da prática educativa e se estende por toda a sua existência. O ato de ler deve ser um ato de busca por mais conhecimento, mas também um ato de deleite (MARANHÃO, 2019, p. 23).

O Documento Curricular do Território Maranhense, ao considerar a importância do professor alfabetizador, propõe que este profissional assumo o compromisso de redimensionar suas ações no ciclo de alfabetização, sendo fundamental buscar estratégias que favoreçam a consolidação de aprendizagens, propondo que

Cada criança tem seu tempo de desenvolvimento, algumas em pouco tempo de estimulação e mediação estão alfabetizadas, mas outras necessitam de um tempo maior. O professor alfabetizador como mediador no processo de apreensão da leitura e da escrita deve estar atento e deve buscar estratégias para que a consolidação das aprendizagens seja alcançada. Além do tempo necessário para se desenvolver, próprio de cada criança, o convívio desta em ambientes, seja na escola ou na família, onde o uso social da leitura e da escrita acontece em maior ou menor proporção, e a forma como esta criança interage neste uso, possibilitarão uma melhor e mais rápida aprendizagem destas habilidades (MARANHÃO, 2019, p. 21).

Por ser um processo complexo, é preciso que o professor alfabetizador seja o mediador no processo de apreensão da leitura e da escrita, promovendo no contexto da sala de aula, estratégias para que os alunos consolidem as aprendizagens relacionadas à alfabetização.

Sendo primordial a compreensão por parte do professor, de como as crianças compreendem o sistema de escrita alfabética (SEA), proporcionando a devida correlação da correspondência que a escrita estabelece entre a pauta sonora da língua e os grafemas, sobretudo, no que concerne ao letramento como a materialização destas correlações em contextos significativos para as crianças, exigindo um trabalho pedagógico que favoreça o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, fazendo com que eles percebam os sons, como se separam e se juntam para formação de palavras.

Nessa perspectiva, os professores devem se apropriarem de conhecimentos fundamentais que os faça refletir sobre a organização de suas práticas pedagógicas, considerando a necessidade de implementação do Documento Curricular do Território Maranhense.

Nesta concepção, é preciso ainda garantir que a passagem da pré-escola para o Ensino Fundamental respeite os conhecimentos que a criança adquiriu em sala de aula ou no ambiente familiar e social no qual está inserida. Do mesmo modo, é preciso que o processo de alfabetização e letramento, com o qual a criança/estudante passa a estar mais sistematicamente envolvida, não sofra interrupção ao final dos dois anos iniciais do Ensino Fundamental (MARANHÃO, 2019, p. 21).

Nesse processo fica evidente a importância do professor tornar a leitura um genuíno objeto de ensino, avançando nesta compreensão

O currículo do território maranhense aponta para a necessidade de que as práticas de alfabetização aconteçam em conjunto com a perspectiva do letramento e, para isso, apoiem-se na concepção de Soares (2001), que afirma que alfabetizar e letrar, concomitantemente, implica atingir diferentes objetivos e ampliar conhecimentos de forma que possa imergir no imaginário, no estético, divertindo-se e orientando-se, como também tendo atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita. Nesta perspectiva, busca-se formar indivíduos que se apropriem da leitura e da escrita e a utilizem com desenvoltura, fazendo uso da aprendizagem de conhecimentos socialmente necessários (MARANHÃO, 2019, p. 23).

Corroborando com este entendimento do DCTMA, ressalta-se que todo o trabalho pedagógico direcionado à alfabetização, deve pautar-se na perspectiva do letramento, sobretudo, na vivência e na realização de atividades que priorizem os usos sociais da língua escrita, não somente o seu uso em contexto escolar, mas notadamente, os relacionados aos contextos sociais. Como bem destaca o DCTMA.

Enfatiza-se ainda neste documento, a necessidade de uma formação de cidadãos críticos, oferecendo experiências de leitura e escrita em situações concretas e significativas de tal forma que possam se apropriar da função social da aprendizagem adquirida. Nesta perspectiva, o letramento será importante não só no processo de aquisição da leitura e escrita, mas também nas demais áreas de conhecimento que compõem este currículo (MARANHÃO, 2019, p. 23-24).

É possível que algumas das orientações do DCTMA, tenham como um dos suportes teóricos, o Caderno de Estudo de

Planejamento Escolar: alfabetização e o ensino de Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, (2012), pois este esclarece que as ações didáticas, planejadas pelo professor, possibilitam a abordagem da leitura como objeto de ensino, promovendo a aprendizagem de diversas habilidades, a saber: a compreensão da mecânica que implica na transformação dos

signos escritos em informações, o domínio das informações explícitas e implícitas do texto lido e a construção de sentidos. As referidas habilidades são indissociáveis e não podem ser pensadas separadamente.

A criança/estudante para se alfabetizar necessita interagir com outras pessoas, ter contato com diferentes textos de diferentes gêneros, experienciar a escrita em diferentes contextos, inclusive produzido os próprios textos, mesmo que ainda não domine a grafia. Portanto, a leitura e a escrita devem ser compreendidas e aprendidas nos anos iniciais e continuada nos diferentes graus e modalidades do ensino (MARANHÃO, 2019, p. 22).

Nesse contexto, o DCTMA esclarece que quanto mais significativa for a experiência de ouvir e ler textos, mais elaborada e prazerosa será a produção de sentidos por parte do aluno leitor. No processo inicial de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), cabe ao professor alfabetizador ser o mediador dos alunos, auxiliando-os na elaboração e compreensão de objetivos e expectativas de leitura, na criação de hipóteses antes e durante a leitura.



3. POSSIBILIDADES E AMPLIAÇÕES PARA O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE

Considera-se relevante incluir no plano de ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental anos iniciais, atividades envolvendo a sistematização das correspondências som-grafia, atividades envolvendo consciência fonológica, atividades para desenvolver fluência de leitura e atividades envolvendo leitura e produção textual. Além disso, é imprescindível sistematizar situações/ contextos para possibilitar aos alunos a vivência de leituras literárias, priorizando também os gêneros textuais no plano de ensino.

Desta forma, é essencial planejar o ensino, diversificando os modos de organização do trabalho pedagógico, tendo clareza que a abordagem dos objetos de conhecimento, têm continuidade na elaboração dos planos de período, nas rotinas e, nos planos de aula, sempre que for necessário.

3.1 Plano de ensino de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Fundamental

Área de Conhecimento: Linguagens			
Componente Curricular: Língua Portuguesa			
Objetos de Conhecimento	Habilidades	Metodologia	Avaliação
1º Período Práticas de Linguagem: Eixos: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma); Campos: Todos os campos de atuação. ❖ Objetos de conhecimento:	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em	Rodas de leitura com letras de canção, poemas, histórias em quadrinhos. Leitura de histórias em quadrinhos, tirinhas (tipos de balões, de letras, onomatopeias) e peças de campanhas publicitárias e comerciais, relacionando imagens e palavras, interpretando	Observação formativa e monitoramento das aprendizagens por meio da verificação do desenvolvimento da compreensão leitora da criança, considerado se a criança: Localiza informação explícita no texto; Compreende a finalidade do texto;

<p>Reconstrução das condições de produção e recepção de textos.</p> <p>Estratégias de leitura.</p> <p>Protocolos de leitura.</p> <p>Decodificação/fluência de leitura.</p>	<p>meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.</p> <p>(EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.</p> <p>(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.</p>	<p>recursos gráficos.</p> <p>Leitura em voz alta das lendas existentes no território maranhense.</p> <p>Dramatização e cantos de lendas maranhenses (pode ser desenvolvida em projetos didáticos realizados no ambiente educativo).</p>	<p>Apreende assuntos tratados nos textos;</p> <p>Estabelece relação de intertextualidade.</p> <p>Escreve com legibilidade;</p> <p>Adequação do texto ao propósito da situação escrita;</p> <p>Utilização de conhecimentos para os propósitos do gênero solicitado;</p> <p>Escreve textos com segmentação.</p>
<p>Produção de texto (escrita compartilhada e autônoma)</p> <p>Planejamento de textos.</p> <p>Revisão de textos.</p> <p>Edição de textos.</p>	<p>(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e</p>	<p>Criação de uma linha do tempo com fatos históricos, com nomes de personagens ou datas e acontecimentos importantes para os alunos, por exemplo, ano de nascimento, datas de aniversário de familiares etc.</p> <p>Relato de experiências pessoais de seu</p>	<p>Demonstração de valorização de textos da tradição oral;</p> <p>Faz a oralização do texto escrito;</p> <p>Apresentação e compreensão de gêneros orais.</p>

<p>Oralidade</p> <p>Oralidade pública/ intercâmbio conversacional em sala de aula.</p> <p>Escuta atenta.</p> <p>Características da conversão espontânea.</p>	<p>seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.</p> <p>(EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.</p> <p>(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.</p> <p>EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</p> <p>(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e</p>	<p>cotidiano, em sequência cronológica e nível de informatividade adequado.</p> <p>Observação da diversidade linguística presente nas regiões e localidades, para a produção de um relatório dessas observações ou de um relato de experiência.</p> <p>Realizava de exposição oral com apoio em imagens diversas.</p> <p>Reflexão e exercitando entonação, ênfase e expressões faciais.</p> <p>Vivência de ações para respeitando os turnos da fala.</p>	<p>A partir do ditado de palavras, diagnosticar os conhecimentos das crianças sobre ortografia.</p> <p>Por meio da utilização de leitura e escrita de palavras avaliar os conhecimentos dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética.</p> <p>A avaliação da ortografia em atividades de produção de textos precisa ser feita com cautela, de modo não comparativo, considerando o estágio da alfabetização inicial.</p>
--	---	--	---

<p>Análise linguística/ semiótica (alfabetização)</p> <p>Conhecimento do alfabeto do português do Brasil.</p> <p>Construção do sistema alfabético.</p> <p>Construção do sistema alfabético e da ortografia.</p>	<p>solicitando esclarecimentos sempre que necessário.</p> <p>(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial e digital, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.</p> <p>EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.</p> <p>(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.</p> <p>(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala</p> <p>(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.</p> <p>(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.</p> <p>(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.</p> <p>(EF01LP09) Comparar palavras, identificando</p>	<p>Vivência de roda de diálogo, exercitando conversação presencial e digitação com a mediação do professor.</p> <p>Utilização de materiais diversos para exemplificar a distinção das letras do alfabeto de outros sinais gráficos.</p> <p>Apresentação de cartazes com letras do alfabeto e outros sinais gráficos.</p> <p>Utilização do alfabeto móvel.</p> <p>Recortar e ordenar palavras e frases de pequenos textos.</p>	
---	--	---	--

	semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	Contar e circular palavras de um parlenda memorizada previamente. Utilização de jogos de análise linguística.	
Objetos de Conhecimento	Habilidades	Metodologia	Avaliação
<p>2º Período</p> <p>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma);</p> <p>Formação de leitor.</p> <p>Leitura de imagens em narrativas visuais.</p> <p>Compreensão em leitura.</p> <p>Compreensão em leitura.</p>	<p>(EF12LP02) Buscar, selecionar, ler e reler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos locais, regionais, nacionais e universais que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.</p> <p>(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos, rinhas, propagandas, desenhos infantis, obras de arte e outras produções artísticas e culturais, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (poste de balões, de letras, onomatopeias).</p> <p>(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites,</p>	<p>Produção de jornal escolar, de caderno de classificados, incentivando a divulgação dessas produções.</p> <p>Produção de placas de aviso, como, por exemplo, as de trânsito, outras encontradas espalhadas na cidade, em praça, em postes, em ambientes fechados como hospitais, supermercados etc., objetando o reconhecimento da função social, o contexto de produção e divulgação.</p> <p>Elaboração de enunciados de tarefas escolares e pequenos relatos de experiência com a supervisão</p>	<p>Observação formativa e monitoramento das aprendizagens por meio da verificação do desenvolvimento da compreensão leitora da criança, considerado se a criança:</p> <p>Localiza informação explícita no texto;</p> <p>Compreende a finalidade do texto;</p> <p>Apreende assuntos tratados nos textos;</p> <p>Estabelece relação de intertextualidade.</p> <p>Escreve com legibilidade;</p> <p>Adequação do texto ao propósito da situação escrita;</p>

	<p>receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p> <p>(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p> <p>(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, folegas em no cias, manchetes e lides em no cias, álbum de fotos digital no cioso e no cias curtas para o público infantil, entre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	<p>colaborativa do professor. Os relatos podem ser produzidos a partir de experiências individuais ou de outras pessoas (colegas, outros professores etc.).</p> <p>Produção de contos populares.</p> <p>Produção de curtas-metragens inspirados em obras literárias, previamente lidas e analisadas em sala de aula.</p> <p>Produção de convites, utilizando os diferentes suportes de divulgação: oral, escrito e digital.</p> <p>Leitura de sílabas ou palavras por meio de bingo confeccionado pela própria turma.</p> <p>Localização de informações presentes no texto, com a orientação do professor.</p> <p>Vivência da leitura, percebendo que as produções do grupo classe também se</p>	<p>Utilização de conhecimentos para os propósitos do gênero solicitado;</p> <p>Escreve textos com segmentação.</p> <p>Demonstração de valorização de textos da tradição oral;</p> <p>Faz a oralização do texto escrito;</p> <p>Apresentação e compreensão de gêneros orais.</p> <p>A partir do ditado de palavras, diagnosticar os conhecimentos das crianças sobre ortografia.</p> <p>Por meio da utilização de leitura e escrita de palavras avaliar os conhecimentos dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética.</p>
--	---	--	---

	<p>(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, entre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, entre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	<p>constituem, dentro da própria escola, num material de leitura muito importante.</p> <p>Utilização do celular para a demonstração programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.</p> <p>Leitura e observação de escritas convencionais, nos diversos suportes, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.</p>	<p>A avaliação da ortografia em atividades de produção de textos precisa ser feita com cautela, de modo não comparativo, considerando o estágio da alfabetização inicial.</p>
<p>Produção de texto (escrita compartilhada e autônoma)</p> <p>Utilização de tecnologia digital.</p> <p>Correspondência fonemas/grafemas.</p>	<p>(EF15LP08) Utilizar softwares, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.</p> <p>(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética, usando letras/</p>	<p>O reconto oral pelas crianças de histórias que foram lidas para elas.</p> <p>Manipulação do alfabeto móvel para diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva,</p>	

Construção do sistema alfabético/ convenção da escrita.	grafemas que representem fonemas. (EF01LP03) Observar escritas convencionais, nos diversos suportes, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	maiúsculas e minúsculas. Realização de atividades com segmentação de palavras.	
Oralidade Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala. Relato oral/registo formal e informal.	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz. (EF15LP13) Identificar a interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	Produção coletiva do texto, professor como escriba, se possível, utilizando softwares, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.	
Análise linguística/ semiótica (alfabetização) Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ acentuação. Segmentação de palavras/ classificação	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas, bem como os tipos de acentos. (EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco. (EF01LP13) Comparar	Utilização das letras do alfabeto, iniciando com atividades que explorem as letras de imprensa/fôrma maiúsculas e, progressivamente, á medida que as crianças for avançando no	

<p>das palavras por número de sílabas.</p> <p>Construção do sistema alfabético.</p> <p>Pontuação.</p>	<p>palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.</p> <p>(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação, vírgulas, reticências etc., e seus efeitos na entonação.</p>	<p>domínio do princípio alfabético, introduzir atividades com letra cursiva.</p> <p>Identificação de letras escritas de diferentes formas gráficas.</p> <p>Leitura de palavras escritas de diferentes formas em textos impressos.</p> <p>Vivência de brincadeiras para exercitar aspectos não linguísticos (paralinguísticos).</p> <p>Vivência de seminários com a orientação do professor.</p> <p>Exploração de textos para diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas, bem como os tipos de acentos.</p> <p>Identificação por meio de atividade lúdica, destacando do texto os</p>	
--	--	--	--

Objetos de Conhecimento	Habilidades	Metodologia	Avaliação
<p>3º Período</p> <p>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma);</p> <p>Compreensão em leitura.</p> <p>Formação do leitor literário.</p> <p>Leitura colaborativa e autônoma.</p> <p>Formação do leitor literário/leitura multissemiótica</p>	<p>(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.</p> <p>(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por</p>	<p>sinais como pontos finais, de interrogação e exclamação, vírgulas, reticências.</p> <p>Conversação espontânea, reconhecendo a vez de falar e de escutar, respeitando os turnos de fala e utilizando palavras de cortesia (cumprimentos e expressões, como “por favor”, “obrigado”, “com licença” etc.).</p> <p>Exposição oral individual (por escolha ou por meio de sorteio) dos gêneros produzidos: cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas etc.</p> <p>Contação de história, poemas e outros textos versificados como músicas, poesias, cantigas de roda.</p> <p>Leitura compartilhada de pequenos textos que circulam em suportes impressos e/ ou digitais,</p>	<p>Observação formativa e monitoramento das aprendizagens por meio da verificação do desenvolvimento da compreensão leitora da criança, considerado se a criança:</p> <p>Localiza informação explícita no texto;</p> <p>Compreende a finalidade do texto;</p> <p>Apreende assuntos tratados nos textos;</p> <p>Estabelece relação de intertextualidade.</p> <p>Escreve com legibilidade;</p> <p>Adequação do texto ao propósito da situação escrita;</p> <p>Utilização de conhecimentos para os</p>

<p>Produção de texto (escrita compartilhada e autônoma)</p> <p>Construção do sistema alfabético/ estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão. Escrita autônoma e compartilhada. Escrita compartilhada.</p>	<p>outros efeitos visuais.</p> <p>(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.</p> <p>EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que houver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.</p> <p>(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.</p> <p>(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, entre outros gêneros do campo da</p>	<p>de acordo com a necessidade dos alunos.</p> <p>Produção de bilhetes, cartas e pequenos relatos, desenvolvendo o compartilhamento de experiências.</p> <p>Dramatização, com supervisão do professor, de textos teatrais para os alunos dos anos iniciais.</p> <p>Produção coletiva de listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, tendo o professor como escriba.</p> <p>Produção de um livro /brinquedo com cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, com a</p>	<p>propósitos do gênero solicitado;</p> <p>Escreve textos com segmentação.</p> <p>Demonstração de valorização de textos da tradição oral;</p> <p>Faz a oralização do texto escrito;</p> <p>Apresentação e compreensão de gêneros orais.</p> <p>A partir do ditado de palavras, diagnosticar os conhecimentos das crianças sobre ortografia.</p> <p>Por meio da utilização de leitura e escrita de palavras avaliar os conhecimentos dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética.</p> <p>A avaliação da ortografia em atividades de produção de textos precisa ser feita com</p>
---	---	---	--

<p>Oralidade</p> <p>Produção de texto oral.</p> <p>Produção de texto oral.</p>	<p>vida cotidiano, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.</p> <p>(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos diversificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, quadras e histórias em quadrinhos, entre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> <p>(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.</p>	<p>colaboração do professor.</p> <p>Roda de leitura e produção textual tendo o professor como leitor experiente e escriba da re) contagens de histórias, poemas e outros textos diversificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, quadras e histórias em quadrinhos, entre outros gêneros do campo artístico-literário.</p> <p>Elaboração/construção coletiva do mural de avisos e recados, entre outros gêneros, para a sala de aula.</p> <p>Apresentação das atividades produzidas, fazendo o registro por meio de ferramentas digitais.</p>	<p>cautela, de modo não comparativo, considerando o estágio da alfabetização inicial.</p>
---	---	---	---

<p>Análise linguística/ semiótica alfabetização</p> <p>Sinonímia e antonímia/ morfologia/ pontuação.</p> <p>Forma de composição do texto.</p> <p>Forma de composição do texto.</p>	<p>(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.</p> <p>(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peças de campanha de conscientização destinadas ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.</p> <p>(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia). (EF12LP07)</p> <p>Identificar e (re)produzir, em cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sendo. (EF01LP20)</p> <p>Identificar e reproduzir, em</p>	<p>Recital na sala de aula, estimulando a oralidade, por meio de parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.</p> <p>Utilização de jogos de análise linguística.</p> <p>Utilização de jogos de análise linguística.</p> <p>Confecção de listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos).</p>
--	---	--

	listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.		
Objetos de Conhecimento	Habilidades	Metodologia	Avaliação
<p>4º Período</p> <p>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma);</p> <p>Leitura colaborativa e autônoma.</p> <p>Apreciação estética – estilo.</p> <p>Formação do leitor literário – leitura multissemiótica.</p> <p>Apreciação estética/estilo.</p>	<p>(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.</p> <p>(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando os feitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.</p> <p>(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.</p> <p>(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados de artistas locais e regionais, observando rimas, sonoridades</p>	<p>Apresentação de textos em diferentes formatos, cores de fundo, autores distintos, papel em texturas diferentes, propondo descrição do material (trabalhar além da leitura convencional, realizar a leitura de observação, identificar a estrutura do material, listar o que conseguir captar).</p> <p>Utilização de fichas, quebra-cabeças, montando textos diversos em grupos, criação de murais com nomes das ruas e bairros da cidade, e localidades como: campos de</p>	<p>Observação formativa e monitoramento das aprendizagens por meio da verificação do desenvolvimento da compreensão leitora da criança, considerado se a criança:</p> <p>Localiza informação explícita no texto;</p> <p>Compreende a finalidade do texto;</p> <p>Apreende assuntos tratados nos textos;</p> <p>Estabelece relação de intertextualidade.</p> <p>Escreve com legibilidade;</p>

<p>Produção de texto (escrita compartilhada e autônoma)</p> <p>Escrita compartilhada.</p> <p>Produção de textos.</p> <p>Escrita autônoma e compartilhada.</p>	<p>jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário, sua dimensão de encantamento, jogo e fruição, bem como sua relevância no mundo real.</p> <p>(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em no cias, álbum de fotos digital no cioso e no cias curtas para o público infantil, digitais ou impressos, entre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativo e o tema/ assunto do texto.</p> <p>(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, entre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/ finalidade do texto.</p> <p>(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e</p>	<p>futebol, quadras, locais de lazer etc.</p> <p>Com a orientação do professor: fazer inferências a partir de indícios não explicitados, se posicionar diante do que está escrito e associar o texto ao contexto sociocomunicativo.</p> <p>Escrita de slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, entre outros gêneros do campo publicitário em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor.</p>	<p>Adequação do texto ao propósito da situação escrita;</p> <p>Utilização de conhecimentos para os propósitos do gênero solicitado;</p> <p>Escreve textos com segmentação.</p> <p>Demonstração de valorização de textos da tradição oral;</p> <p>Faz a oralização do texto escrito;</p> <p>Apresentação e compreensão de gêneros orais.</p> <p>A partir do ditado de palavras, diagnosticar os conhecimentos das crianças sobre ortografia.</p> <p>Por meio da utilização de leitura e escrita de palavras avaliar os</p>
---	---	---	---

<p>Oralidade</p> <p>Contagem de histórias.</p> <p>Planejamento de</p>	<p>com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, entre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, entre outros gêneros do campo investigativo digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.</p> <p>(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).</p> <p>(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.</p>	<p>Produção textual de acordos de convivência em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor.</p> <p>Criação de situações rotineiras:</p> <p>Contar e circular palavras de uma parlenda memorizada previamente;</p> <p>Apresentação de narrativas, poemas, páginas de revista em quadrinho e pedir para que as crianças reconheçam, acompanhando ou sinalizando com o dedo, a direção e o alinhamento da escrita.</p> <p>Produção textual tendo o professor como escriba.</p>	<p>conhecimentos dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética.</p> <p>A avaliação da ortografia em atividades de produção de textos precisa ser feita com cautela, de modo não comparativo, considerando o estágio da alfabetização inicial.</p>
--	--	---	--

<p>texto oral/ exposição oral.</p>	<p>(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, entre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>	<p>Reconto de memória de textos literários lidos pelo professor.</p>	
<p>Análise linguística/ semiótica (alfabetização)</p> <p>Forma de composição dos textos/adequação do texto às normas de escrita.</p> <p>Formas de composição de narrativas.</p> <p>Formas de composição de textos poéticos.</p>	<p>(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específicas de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.</p> <p>(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.</p> <p>(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões,</p>	<p>Produção de vídeos com a mediação do professor considerando a situação comunicativa.</p> <p>Identificação de enunciados, seguida de reprodução, na vivência desses gêneros, inclusive em suas versões orais.</p>	

	comparações, relacionando-as com sensações e associações.	Brincadeiras envolvendo contação de histórias para identificação de elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	
--	---	---	--

* Plano de Ensino elaborado pela autora adaptado do Documento Curricular do Território Maranhense

3. 2 Sugestões de obras para os professores alfabetizadores³



Autora: Emília Ferreiro

Editora: Cortez

Sinopse:

Neste livro, a autora reúne quatro trabalhos produzidos em momentos distintos, cujos dados são oriundos de investigações sobre a psicogênese da escrita realizadas com crianças argentinas e mexicanas. Essas investigações evidenciam que, do ponto de vista do aprendiz, o processo de alfabetização nada tem de mecânico, pois a criança, ao tentar compreender a escrita em toda a sua complexidade, pensa, raciocina, inventa, constrói interpretações originais sobre o que aquele sistema representa (nota) e de que maneira ele o faz. Além de apresentar reflexões sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pela criança, este livro, rompendo com os pressupostos dos tradicionais métodos de alfabetização, contribui também para repensar as práticas escolares de alfabetização.

³ Sugestões em consonância com os cadernos de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)



Autores: Arthur Gomes de Moraes; Eliane Borges Correia de Albuquerque; Telma Ferraz Leal

Editora: CEEL

Sinopse:

Este livro apresenta uma coletânea de textos sobre o ensino e a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, cujo objetivo é possibilitar que os professores reflitam sobre questões teórico-metodológicas relacionadas ao processo de alfabetização. A partir de relatos e depoimentos de professores alfabetizadores, os autores discutem temas diversos, como as limitações dos métodos tradicionais de alfabetização, as contribuições da teoria da psicogênese da escrita e dos estudos sobre consciência fonológica para o processo de alfabetização e o uso de distintos materiais didáticos (livros e jogos) no ensino inicial da leitura e da escrita.



Autora: Marlene Carvalho

Editora: Ática

Sinopse:

Este livro está organizado em duas partes. Na primeira, que aborda a formação do leitor, a autora discute os conceitos de leitura, leitor e letramento e apresenta sugestões didáticas destinadas à introdução da criança no mundo da escrita e à familiarização com o sistema alfabético. Na segunda parte do livro, que explora metodologias de alfabetização, a autora sugere propostas metodológicas para ensinar a ler e a escrever a partir do texto, da frase e da palavra contextualizada. Ainda na segunda parte do livro, há um capítulo intitulado “Diálogo com alfabetizadores de jovens e adultos”, no qual a autora responde a dez questões relativas ao ensino da leitura e da escrita na educação de jovens e adultos. As duas últimas partes do livro apresentam um vocabulário crítico e uma bibliografia comentada.

Letramento e alfabetização: as muitas facetas

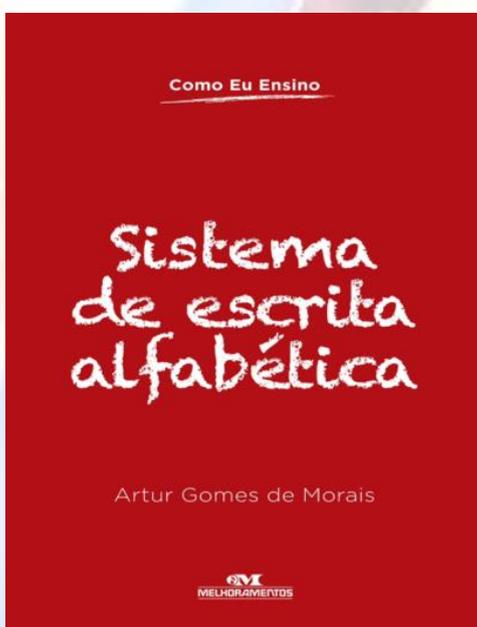
SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n.25, jan./fev./mar./abr. 2004. (Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>)



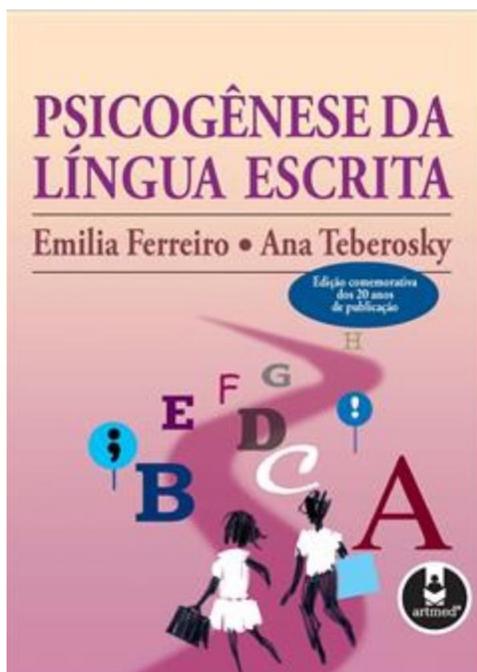
Neste artigo, a autora discute sobre as múltiplas facetas da alfabetização e do letramento, defendendo que, apesar de distintos, tais processos são simultâneos e interdependentes. Concebendo que a alfabetização deve ser ensinada sistematicamente na escola, discorre sobre o que chama de “desinvenção da alfabetização”, que é a desconsideração das especificidades desse processo, propondo uma “reinvenção da alfabetização”, desde que entendida não como uma volta a paradigmas de um passado já superado, mas como uma recuperação necessária da especificidade da alfabetização, ao lado do letramento.

Sinopse:

Após analisar criticamente as concepções e propostas dos métodos tradicionais de alfabetização, o autor apresenta uma proposta construtivista de ensino e aprendizagem do SEA. Revisando fundamentos teóricos da teoria da psicogênese da escrita, explica por que a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código) e especifica propriedades daquele sistema (SEA) que o aprendiz precisa reconstruir em sua mente. Também são revisados estudos que evidenciam o papel de algumas habilidades fonológicas (e não só fonêmicas) no aprendizado do SEA, enfatizando-se que a consciência fonológica é uma condição necessária, mas não suficiente para a criança se alfabetizar. Os dois capítulos finais propõem metas para um ciclo de alfabetização de três anos, apresentam e discutem alternativas de atividades que visam tanto a ajudar as crianças a compreender o SEA como a dominar suas convenções som-grafia. No final, há uma proposta de elementos a serem considerados na avaliação do aprendizado do SEA e uma discussão sobre a necessidade de ajustar-se o ensino à diversidade de ritmos dos aprendizes.



Autora: Artur Gomes de
Morais

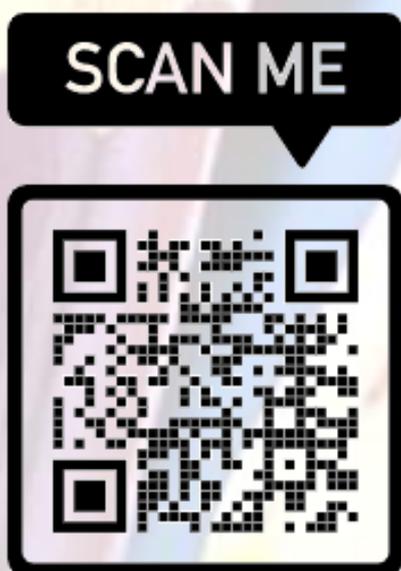


Autoras: Emília Ferreira e
Ana Teberosky
Editora: Artemed

Sinopse:

Nesta obra fundamental, as autoras apresentam a teoria da Psicogênese da Escrita que, revolucionando as explicações existentes sobre alfabetização, demonstra o rico trabalho de reconstrução mental que as crianças vivem, durante o processo de aprendizado da escrita alfabética. Inspiradas na perspectiva piagetiana, além de explicarem a sequência de estágios (do pré-silábico ao alfabético) verificada entre crianças argentinas de diferentes meios socioculturais, as autoras exploram uma série de outras construções originais das crianças sobre o que pode ser lido nos textos e sobre o que as palavras precisam ter para poderem ser lidas ou para poderem ser escritas. Com evidências desse tipo, a obra questiona radicalmente a visão adultocêntrica comum aos métodos tradicionais de alfabetização e o modo como concebiam a notação escrita. A ênfase na análise dos processos cognitivos, vividos pelo aprendiz, viria a ser uma marca nas didáticas de alfabetização que, buscando se apropriar daquela teoria, foram designadas, em nosso país, conjuntamente, como “construtivismo”.

Alfalettrar - Ciclo Básico 1º e 2º anos: alguns procedimentos didáticos:



Alfalettrar é um projeto que foi concebido pela professora Magda Soares da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2006 e promoveu ações para alfabetização em todas as escolas da rede municipal de Lagoa Santa (MG). Hoje, com 97% das crianças alfabetizadas no 3º ano do Ensino Fundamental, esse trabalho é referência nacional.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1KBDN04m-K8>

4. COMO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PODE COLABORAR PARA O INCENTIVO DA LEITURA LITERÁRIA

Conforme explicitado nos capítulos anteriores, o ensino de Língua Portuguesa é primordial para o aprendizado do objeto linguístico, a saber: a língua escrita e, sobretudo, é por meio deste componente curricular que é possível aos professores alfabetizadores planejarem o processo de alfabetização e o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, considerando os quatro eixos que desencadeiam a intencionalidade pedagógica de acordo com o organizador curricular do Documento Curricular do Território Maranhense, sendo leitura/escuta (compartilhada e autônoma), produção de texto (escrita compartilhada e autônoma), oralidade e análise linguística/semiótica (alfabetização). Sendo assim,

O objeto de ensino desse componente, em especial as atividades de leitura e escrita propostas no ensino de Língua Portuguesa devem possibilitar aos alunos a ampliação da construção do conhecimento nos demais componentes e contribuir com estratégias de integração curricular em relações interdisciplinares, por intermédio de atividades e projetos realizados no espaço escolar. Como garantia desta proposta, a BNCC define como eixos, para o componente, as práticas de linguagens: leitura/escuta, produção, oralidade e análise linguística/ semiótica. No primeiro eixo, o ensino de leitura deve promover a interação entre os sujeitos, a partir da diversidade dos gêneros textuais constituídos não apenas pela língua oral e escrita, mas também aqueles nos quais a língua está integrada a outros recursos como imagens estáticas ou em movimento, som, cores etc., que circulem em todas as esferas sociais e abranjam conteúdos de interesse internacional, nacional, regional, bem como as produções de autores locais (MARANHÃO, 2019, p. 89).

A formação do leitor não é um processo espontâneo, requer uma prática social concebida nos espaços escolares, agências prioritárias de letramento, quanto em outros espaços sociais, quer formais ou informais, por onde circulam a leitura e a escrita.

A escola deve promover formas de organização do trabalho pedagógico que favoreçam o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, proporcionando mobilidade e ludicidade às crianças na sala de aula, nos primeiros anos de escolaridade, sendo o professor o mediador destas ações com as crianças, proporcionando vivência de diversas linguagens artísticas, priorizando a literatura, utilizando recursos lúdicos, incentivando as crianças manuseá-los, explorando brinquedos e brincadeiras, simultâneo ao processo de ensino e de aprendizagem.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer

estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p. 53).

Desta forma, é imprescindível a garantia da integração e continuidade dos processos de aprendizagem, evidentemente, que nesta transição deve-se considerar o acolhimento e a adaptação tanto para os alunos quanto para os professores do primeiro ano, para que o propósito da continuidade seja alcançado no itinerário educativo. Por essa razão, outros aspectos importantes devem ser considerados

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 53).

Nesse sentido, é importante que os professores considerem que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos exige uma nova configuração para as práticas de ensino no ciclo de alfabetização. Contudo, para que estas mudanças contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, a BNCC propõe o quadro síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiência considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sinalizando para os professores do primeiro ano ampliá-los e aprofundá-los no planejamento das ações pedagógicas, em consonância com o Documento Curricular do Território Maranhense.

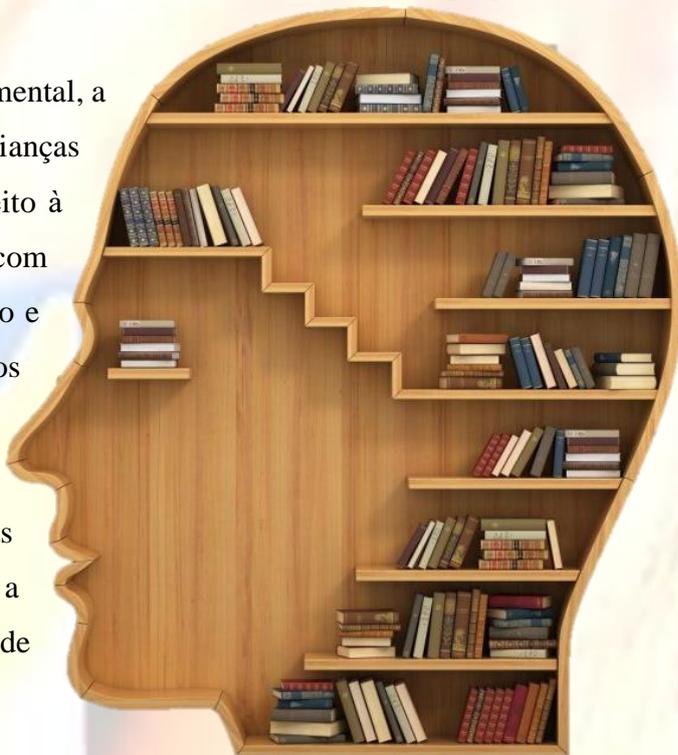
Nesta perspectiva, é preciso entender que na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental considere os conhecimentos que os alunos já desenvolveram, sobretudo, a relevância da alfabetização e do letramento, pois são essenciais para o processo de escolarização, logo devem ter continuidade e, principalmente, precisam ser intensificados no primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade.

Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve materializa-se por meio da intencionalidade do professor alfabetizador na perspectiva de entendimento e sensibilidade que neste processo, têm alunos que conseguem ser alfabetizados no primeiro ano do ciclo de

alfabetização, entretanto, outros alunos precisam de mais tempo, ou seja, de todo o ciclo de alfabetização, ou mais, para consolidar suas aprendizagens básicas, sendo que esse contexto tem estreita relação, com a ausência de convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são poucos, mas também têm alunos bastante envolvidos com os usos sociais da leitura e da escrita na família e em diversos ambientes para além do contexto da escola.

No contexto de ensino da Língua Portuguesa para que o compromisso com o incentivo à leitura literária se materialize, os sistemas de ensino e as escolas devem considerar e contemplar em seus currículos a nova realidade, ou seja, o ensino de crianças de seis anos em uma etapa com características diferentes da Educação Infantil, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolarização o currículo desta etapa, mas de acordo com o exposto, constata-se, portanto, a importância da elaboração de um currículo e de um Projeto Político Pedagógico que atendam às crianças e suas necessidades de aprendizagem no Ensino Fundamental, incluindo as crianças de 6 anos e o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com ludicidade, vivência dos usos sociais da leitura e da escrita e, sobretudo, proporcionando aprendizagem.

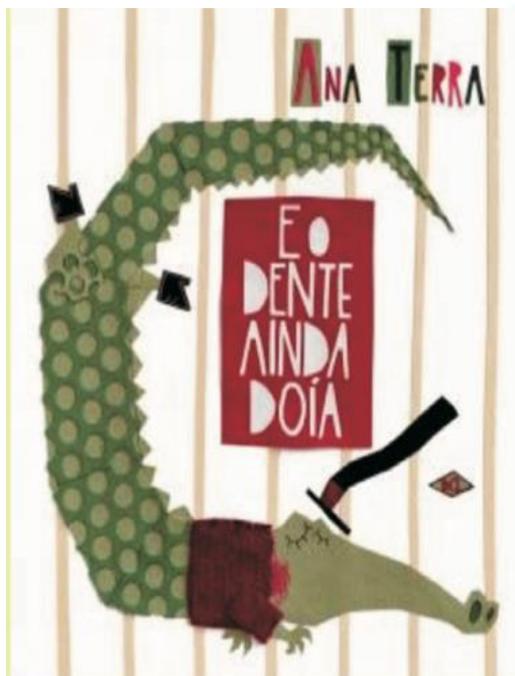
Assim, o acesso ao Ensino Fundamental, a partir dos seis anos, possibilita que as crianças tenham a oportunidade de usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente com ações pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos do componente curricular de Língua Portuguesa e de outras áreas decisivas para o desenvolvimento de diversas formas de expressão, contribuindo com a aprendizagem das crianças no processo de escolarização.



4.1 Sugestões de acervos para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Seleção de livros em consonância com: Os acervos complementares indicados para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental⁴

⁴ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4007-manual-obras-complementares-opt&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192

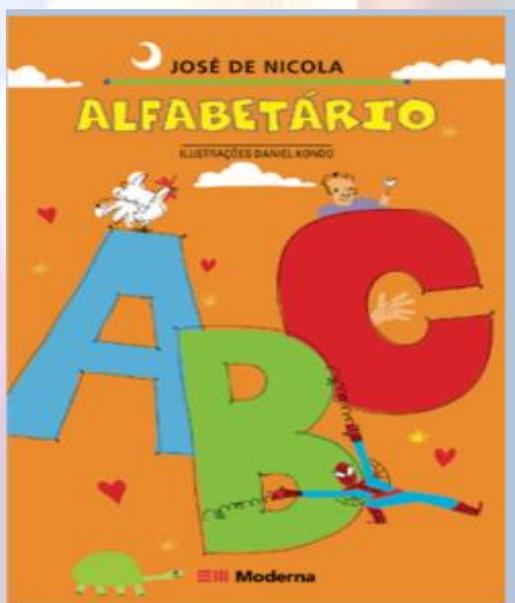


Autora: Ana Terra

Editora: DCL

Sinopse:

Jacaré gosta de tomar banho de sol, folgado e largado. Mas este não conseguia descansar com uma tremenda dor de dente que lhe deu... Ah, coitado do jacaré! Vieram coelhos, sapos, ratos, tatus, toupeiras, patinhos e outros bichos para ajudar... Mas, e o dente? O dente ainda doía! Descubra como essa história vai acabar, com este livro que Ana Terra escreveu e ilustrou, brincando com os números, em ritmo de lengalenga e bastante diversão!

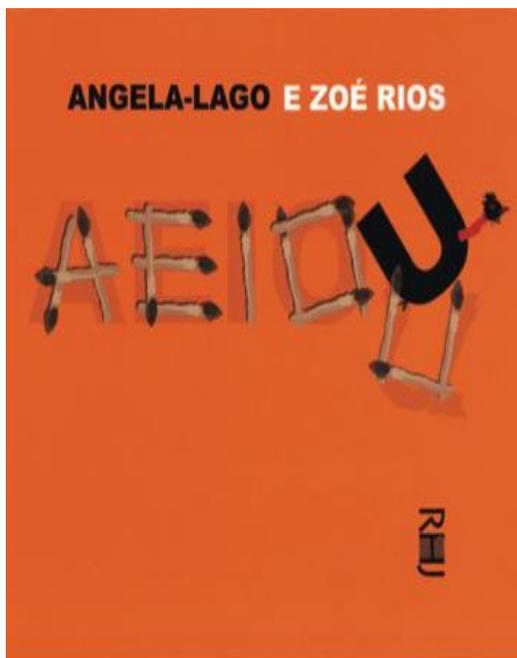


Autor: José de Nicola

Editora: Moderna

Sinopse:

A obra Alfabetário traz lindos poemas, cada um com uma das letras do alfabeto, de “A” a “Z”. No último poema, intitulado “Brincadeira de roda do Carlos”, reúnem-se todas as letras, inclusive as recém incluídas K, W e Y, e se faz uma bem-humorada paródia do poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade. Aprender o alfabeto com poesia é uma maneira divertida eficiente de aprender!

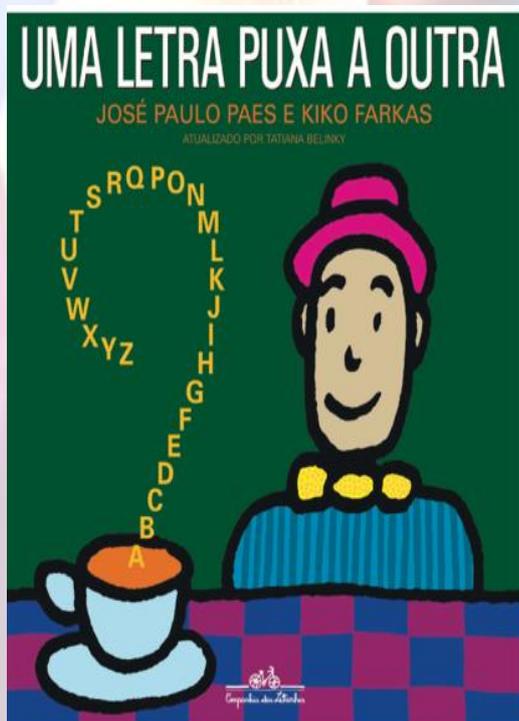


Autora: Angela-Lago e Zoé
Rios

Editora: RHJ

Sinopse:

A obra “A e i o u” faz uma brincadeira com as palavras. O texto se dá como jogos de adivinhas: são feitas perguntas que levam as crianças a refletir sobre os sons das palavras e sobre seu sentido, de modo que a resposta correta obriga à troca de uma vogal por outra, operando-se, assim, a transformação de uma palavra em outra. Com este livro, o leitor pode descobrir que ler não é difícil e vai “tirar de letra”!

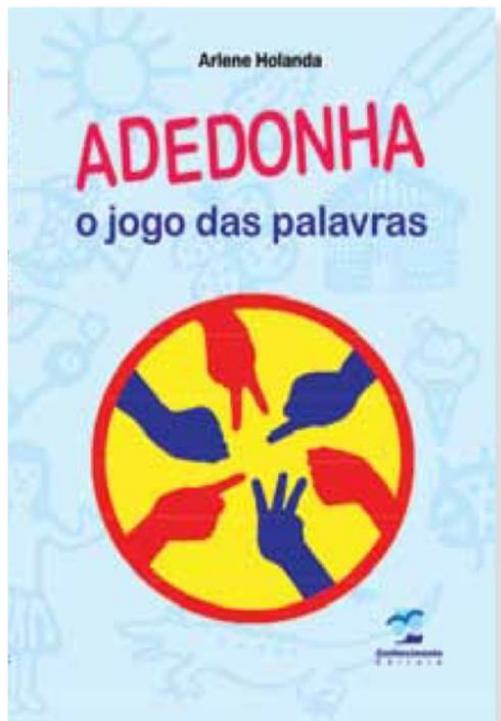


Autores: José Paulo Paes e Kiko
Farias

Editora: Companhia das Letras

Sinopse:

Vamos brincar de formar palavras? O livro “Uma letra puxa a outra” explora as iniciais das palavras, através da ordem das letras do alfabeto. Brincando com palavras começadas por cada letra do alfabeto, que iniciam pequenos poemas, a leitura desse livro nos leva tanto a aprender sobre tipos de letras como a refletir sobre rimas e sobre semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras. O foco, portanto, é a reflexão sobre palavras e suas unidades menores.



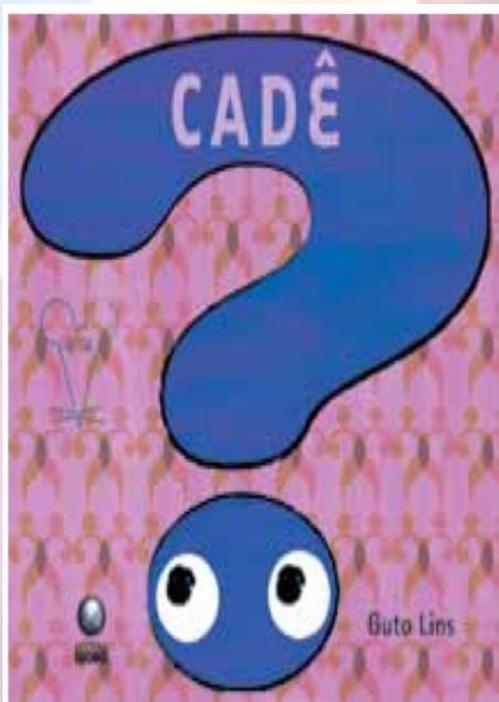
Autora: Arlene Holanda

Editora: Companhia das Letrinhas

Sinopse:

A obra Adedonha, o jogo das palavras, mostra como é divertido brincar com as palavras! Possibilita, também, que os alunos aprendam as letras do alfabeto, jogando com seus colegas.

A realização de jogos a partir de palavras torna o contato com o livro prazeroso e ajuda no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita.

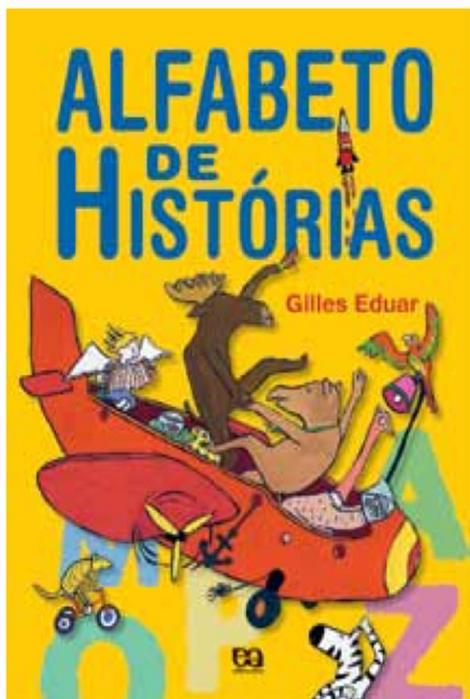


Autora: Guto Lins

Editora: Editora Globo

Sinopse:

Você sabe para que serve o sinal de interrogação? Com ele, podemos fazer muitas perguntas. No livro Cadê?, podemos brincar de perguntar e responder. A obra permite a seus leitores uma brincadeira bem-humorada a partir da parlenda de domínio público “Cadê o toucinho que estava aqui?”. A interlocução com a literatura infantil por meio da utilização de personagens já conhecidos das crianças imprime ao texto características que o deixam leve e inusitado.

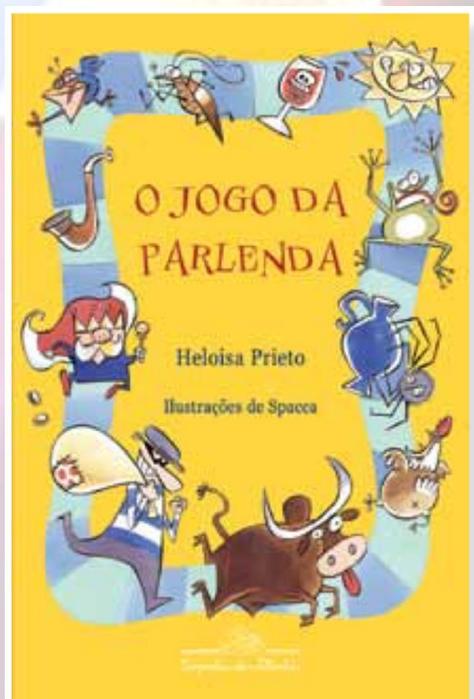


Autor: Gilles Eduar

Editora: Ática

Sinopse:

O que será que fazem, na biblioteca, o búfalo, o burro e o bode? Por que será que a feira só vende figos, feijão, farinha e foices? O Alfabeto de histórias é um abecedário diferente. Ao ler a obra, encontramos jogos e brincadeiras com cada uma das letras do alfabeto. Um alfabeto cheio de histórias. Cada letra é acompanhada por um cenário, que se inicia com aquela letra (aeroporto, biblioteca, circo etc.) e uma quadrinha com palavras e personagens... sempre começando com a letra tratada.



Autor: Heloísa Prieto

Editora: Companhia das
Letrinhas

Sinopse:

O que é uma parlenda? Se você gosta de caminhar sem rumo... venha viajar e “falar sobre coisas que não fazem sentido sempre de um jeito engraçado”. É assim que as parlendas falam do mundo! O livro O jogo da parlenda convida o leitor a brincar com as palavras, utilizando a imaginação e a criatividade ensinada por nossos avós...

4. 2 Sugestão de jogo para os alunos do ciclo de alfabetização⁵

Jogo: Bingo letra inicial

Objetivos didáticos:

- conhecer o nome das letras do alfabeto;
- compreender que as sílabas são formadas por unidades menores;
- compreender que, via de regra, a cada fonema, corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos);
- identificar o fonema inicial das palavras;
- estabelecer correspondência grafofônica (letra inicial e fonema inicial);
- comparar palavras que possuem unidades sonoras semelhantes;
- perceber que palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras.

Público-alvo:

Alunos em processo de alfabetização, que ainda não compreendam alguns princípios do sistema alfabético de escrita, tal como o de que há unidades sonoras menores que as sílabas ou mesmo os que embora tenham tal compreensão, precisem consolidar as correspondências grafofônicas. O fato de deparar-se com um conjunto de palavras semelhantes, que se diferenciem por apenas uma letra, pode também ser útil para alunos que ainda não tenham consolidado a idéia de que os segmentos sonoros semelhantes são grafados pelo mesmo conjunto de letras em uma mesma ordem. O jogo é indicado para os alunos que estejam com dificuldades em aprender o nome das letras.

Sugestões de encaminhamento:

O professor deve ler em voz alta as regras do jogo e discutir com os alunos sobre como ele funciona, à medida que lê. Durante o jogo, caso existam dúvidas quanto às regras, o docente

⁵ Jogo elaborado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Este jogo faz parte da coletânea composta por dez jogos, todos dedicados ao processo de alfabetização. Desse modo, eles são indicados para uso em salas de aula em que os alunos estejam aprendendo sobre o sistema alfabético de escrita.

pode ler novamente o texto, mostrando aos alunos que é necessário compreendermos e aceitarmos as regras. Esse procedimento contribui para uma melhor interação entre as crianças e para que elas se familiarizem com este gênero textual: instruções de jogos.

Como o jogo é destinado também para alunos que não dominem os princípios do sistema alfabético de escrita, a mediação do professor, ajudando-os a estabelecer as correspondências grafofônicas, pode ser muito importante para que eles avancem em relação aos conhecimentos sobre a escrita. Tal ajuda pode ser dada por meio de dicas e de referências explícitas a outras palavras que se iniciem com o mesmo som, como os nomes das crianças.

O jogador (ou dupla de jogadores) que terminar primeiro deve ter sua cartela conferida. Para essa função, pode ser escalado algum aluno que estejam em um nível de escrita mais avançado. O professor, claro, poderá ser acionado a qualquer momento e deverá ficar disponível para as crianças.

Dicas ao professor:

Quando os alunos passam a perceber que usamos letras na escrita das palavras e que existem letras específicas que fazem correspondências com fonemas específicos, eles começam a tentar estabelecer as correspondências grafofônicas corretas. Nesta fase, as crianças precisam participar de variadas atividades que explorem essas relações e gerem conflitos. O “Bingo Letra Inicial”, diferente de outros bingos que só exploram o reconhecimento das letras, oportuniza, também, refletir sobre o sons aos quais as letras correspondem, pois os alunos terão de escolher qual letra vai ser usada para completar palavras que apresentam uma mesma sequência de sons e que se diferenciam apenas no fonema inicial. Essa é uma forma divertida de trabalhar palavras lacunadas sem cansar os alunos.

Bingo letra inicial (Cartela do aluno)

Finalidade:

Ganha o jogador que completar **primeiro** a cartela com as letras que formam as palavras representadas pelas figuras.

Jogadores: 4 a 9 jogadores ou duplas**Componentes:**

- 9 cartelas com figuras e palavras faltando as letras iniciais
- Fichas com as letras que completam todas as palavras de todas as cartelas
- Saco escuro para colocar as fichas das letras

Regras

- Cada jogador (ou dupla) recebe uma cartela
- Um dos jogadores (ou outra pessoa) retira uma letra do saco e diz o nome da letra.
- Os jogadores verificam se estão precisando da letra para completar alguma das palavras e, caso algum deles precise, grita o nome da letra.
- O jogador recebe o nome da ficha com a letra sorteada e a coloca na célula correspondente à palavra.
- Nova letra é sorteada, e o jogo prossegue até que um dos jogadores complete sua cartela.

5. O PROFESSOR ALFABETIZADOR COMO MEDIADOR DAS LEITURAS LITERÁRIAS

O letramento literário se insere na escola como um processo educativo que promove e estabelece [...] “comunidades de leitores” [...] (COLOMER, 2007, p. 11), proporcionando um itinerário de leitura, propício para leitura de textos literários. É importante que o professor alfabetizador tenha clareza que “[...] é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores” (COSSON, p.28, 2018).

Por tais motivos, é fundamental intensificar adequadamente, na escola o trabalho com a leitura e a literatura, sendo:

Aquela escolarização que conduziu eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (SOARES, 2001, p. 47).

As contribuições de Soares (2001), indicam que o ensino da literatura no Ensino Fundamental anos iniciais, deve promover o letramento literário, promovendo na escola um espaço propício à exploração do texto literário por meio de leituras prazerosas, considerando a relevância da seleção dos textos, com uma diversidade de autores e gêneros. Diante do exposto, constata-se que o ensino pautado no uso dos gêneros textuais, com ênfase na leitura literária, é essencial para as crianças no 1º ano do ciclo de alfabetização.

Por meio das reflexões realizadas, pretende-se explicitar para o professor alfabetizador, a relevância da sua atribuição no contexto da sala de aula, também como mediador das leituras literárias para os alunos que são leitores iniciantes, principalmente, os alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização. “Grande parte da formação literária dos meninos e das meninas se produz através do seu contato direto com a literatura destinada à infância”[...] (COLOMER, 2007, p. 73), sendo assim, as crianças podem desenvolver essa experiência por meio da literatura de um vasto acervo de obras infantis, tendo o professor alfabetizador como mediador das leituras literárias.

Nas considerações de Cosson (2018), sobre a literatura escolarizada, contata-se uma ressalva que proporciona reflexões acerca do trabalho pedagógico com a leitura na escola. “Nesse sentido, quem passou pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grande dificuldade de apreciar a beleza de uma obra literária [...]” logo, para

formarmos leitores que saibam vivenciar a beleza humanizadora da literatura, não é suficiente ler para aprender, sobretudo, é imprescindível ler por prazer.

Neste sentido, para ensinar os alunos a ler por prazer e também para aprender, precisa-se realizar atividades diversificadas, atendendo a diferentes finalidades. Para que de fato se materialize essa proposta, é essencial e necessário utilizar os gêneros textuais que ampliam a riqueza literária, convidando-os, no que tange à leitura, explorá-la sob os mais variados aspectos, contribuindo decisivamente, para a formação do leitor.

Por outro lado, Cosson (2018), esclarece que “Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar[...]” (COSSON, 2018, p.29). Nesse caso, é imprescindível que o professor, no contexto da sala de aula, promova o hábito da leitura, compreendendo que o leitor iniciante precisa de um leitor experiente e mediador das leituras literárias.

De acordo com o exposto, o trabalho pedagógico com a literatura, quando bem realizado, permitirá que os alunos leitores se apropriem desse encantamento, envolvendo este universo feito de palavras. Sendo assim, não devemos negar ao aluno o direito de construir e desenvolver o hábito da leitura. Desse modo, é essencial lembrar das ponderações de Cosson (2018), sobre as potencialidades do ato de ler e ser letrado

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas por que possibilita a criação do hábito de leitura ou por que seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, por que nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2018, p. 30).

Em síntese, a produção de sentido durante as atividades de leitura depende, em grande parte, dos acervos escolhidos pelo professor alfabetizador. Sabe-se que “O professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final” (COSSON, 2018, p.32). Nesta perspectiva, se os textos/livros são variados e atendem aos interesses dos alunos, mais facilmente será garantido um maior envolvimento destes com a leitura e a literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ciclo de alfabetização, o comprometimento do professor com o ensino da leitura e da escrita e, conseqüentemente, com a aprendizagem das crianças, proporciona à inserção da criança ao mundo letrado, sendo que o incentivo à leitura literária, tem uma função transformadora, pela possibilidade desencadeada por meio do trabalho com os gêneros literários em sala de aula. Nesta perspectiva, o currículo escolar deve contemplar concepções de leitura que orientem as práticas escolares. Logo, a BNCC e o DCTMA, precisam ampliar suas contribuições acerca da alfabetização e do letramento, considerando que a abordagem atual, necessariamente, requer aprimoramentos.

Assim, para (COLOMER, 2007, p. 117), [...] “é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver [...] em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante”.

Nessa perspectiva, acredita-se que o professor também é corresponsável pelo processo de mudança, reforma ou melhoria da educação. É indiscutível a relevância do professor na sociedade, sobretudo, para o alcance dos objetivos educacionais, com ênfase na qualidade social da educação.

Sabe-se que independentemente do objeto de ensino dos professores, faz-se necessário destacar, de acordo com esse estudo, a importância e contribuição dos professores alfabetizadores, no contexto do ensino da leitura e da escrita. Sendo que os alfabetizadores que atuam no Ensino Fundamental anos iniciais, devem garantir que as aprendizagens essenciais, de acordo com o ano de escolaridade, propostas pelos documentos normativos do currículo, a saber: a BNCC e o DCTMA, sejam consolidadas, notadamente, a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), pois ao propiciarem boas condições de aprendizagem para os alunos no ciclo de alfabetização, evidentemente, garantirão os direitos de aprendizagem para que os alunos possam continuar aprendendo e seguindo para outras etapas de ensino.

A autora:

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA (2005), graduação em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (2010) e especialização em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano-IESF (2008). Atualmente está cursando Mestrado Profissional em Educação PPGE/UEMA, turma 2019/2021 na Universidade Estadual do Maranhão Campus São Luís. É professora concursada de Língua Portuguesa e Supervisora Escolar da Prefeitura Municipal de Codó-MA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação de professores, bem como na área de linguagens com ênfase na produção textual.

A orientadora:

Possui Pós Doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa, Doutorado em Políticas Públicas em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (2004), Mestrado em História e Cultura Política pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999), Especialização em Historiografia Brasileira e Regional, pela Universidade Federal do Maranhão (1988) e Graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão (1978). Atualmente é professora Adjunta do Departamento de História e Geografia e do Mestrado Profissional História, Ensino e Narrativas, da Universidade Estadual do Maranhão. É integrante do Grupo de Pesquisa Ensino de História: linguagens e formação docente e discente (Ensina História), na linha de pesquisa Saberes históricos do espaço escolar, e do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Gênero e Educação do Maranhão (NUPEGEM), coordenando a linha de pesquisa Educação e História da Educação. Desenvolve atividades de ensino e pesquisa nas áreas de História e Educação, com pesquisa nos temas da história e historiografia do Maranhão, com destaque para a Balaiada, e no campo da história da educação, com pesquisas na área de políticas educacionais, estágio curricular, ensino de história, gestão democrática, com destaque para o projeto político-pedagógico e a gestão colegiada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: 2019.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CEEL/UFPE- Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC-Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização**. Pernambuco, 2009.
- KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- _____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 09 mai. 2012.
- _____. (org),. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte:Autêntica Editora, 2010
- KOCH, Ingdore V.; ELIAS, Maria V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane Helena. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Dimensão, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul./ago. 2003.
- _____. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.





Escrito para professores alfabetizadores, o E-book: O ensino de Língua Portuguesa no 1º ano de Ensino Fundamental: possibilidades e ampliações, apresenta proposições com ênfase na alfabetização, letramento e incentivo à leitura literária.