

## DOCUMENTO INSTITUCIONAL PRODUZIDO NO VII FÓRUM DAS LICENCIATURAS SOBRE O TEXTO PRELIMINAR DA BNCC

### 1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Considerando que a Base Nacional Comum Curricular encontra-se aberta para consulta pública desde setembro de 2015, o Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino, NUFOPE, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – iniciou um amplo trabalho de mobilização e discussão do documento junto aos cursos de licenciatura (Letras, Matemática, Pedagogia, Pedagogia para Educadores do Campo, Filosofia, Educação Física, História, Química, Enfermagem, Geografia, Ciências Biológicas e Ciências Sociais) de seus cinco *campi*. Entre os meses de novembro de 2015 e janeiro de 2016, os cursos organizaram reuniões de estudo e debate, e produziram documentos com uma análise criteriosa dos princípios e objetivos de suas respectivas áreas. Esse trabalho esteve articulado concomitantemente à mobilização e à discussão ocorridas nas redes municipais e estaduais de educação das regiões oeste e sudoeste do Paraná, onde a universidade se insere.

Nos dias 18 e 19 de fevereiro de 2016, foi realizado o VII Fórum das Licenciaturas, com o tema “BNCC: diálogos coletivos, compromissos para a consolidação da educação brasileira”. O evento reuniu cerca de 400 representantes docentes e discentes dos Cursos de Licenciatura e de Pós-Graduação da UNIOESTE, representantes das Secretarias Municipais de Educação, dos Núcleos Regionais de Ensino, do Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) que compreende 50 municípios, e de outras IES públicas e privadas das regiões.

O Fórum teve como programação uma Mesa de Abertura que tratou do contexto geral da BNCC e suas possíveis implicações para a educação brasileira. Na sequência, Grupos de Trabalho foram organizados de acordo com as diferentes áreas de conhecimento presentes no documento da BNCC e tiveram como objetivos:

- analisar a pertinência de se conceber um currículo nacional, bem como a especificidade do texto produzido em cada área e seu processo de elaboração;

- socializar os diferentes encaminhamentos realizados pelas instituições participantes;

- produzir um documento sintetizando o debate de cada Grupo de Trabalho.

O evento teve como atividade de encerramento uma Plenária em que o documento síntese de cada Grupo de Trabalho foi apreciado e aprovado, gerando o Documento Institucional apresentado aqui.

## **2 CONSIDERAÇÕES GERAIS E ESPECÍFICAS DOS GRUPOS DE TRABALHO**

As decisões em torno de uma base nacional comum mobilizam posições divergentes, reflexões e discussões em vários âmbitos, sobretudo no acadêmico porque revelam projetos, perspectivas, conceitos sobre sociedade, educação, ensino, professor, aluno, entre outros. Dependendo dos contornos dados e o que se espera em termos da formação de crianças e jovens deste país, vai se configurando qual projeto educacional está em pauta.

De modo geral, esse documento apresenta os motivos pelos quais a instituição mostra-se contrária à aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos moldes atuais, pensando ser necessária uma discussão maior sobre os seus tópicos, esclarecendo alguns pontos, de forma que ainda possa ser constituída uma nova proposta a partir das discussões realizadas nas entidades acadêmicas e científicas, universidades, escolas, sindicatos, conselhos de educação, associação de pais e outros setores.

As questões comuns, apontadas por todos os GT's, foram:

- Ausência de referenciais teóricos. Identificam-se vários elementos do texto que exprimem tendências pedagógicas e concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano antagônicas à formação omnilateral. A discussão da base curricular nacional exige aprofundamento teórico e definição das concepções de homem, sociedade, infância, conhecimento, educação, currículo, ensino, aprendizagem, avaliação, papel e formação do professor, as quais devem estar presentes no documento.

- Ausência de conceitos científicos, artísticos e filosóficos. Considerando que o documento apresenta como referência a organização pedagógica por meio de “campos de experiências” como potencializadora das múltiplas linguagens, entendemos que, assim, nega-se a importância dos conhecimentos científicos e também a necessidade de uma sólida formação dos professores. Nesse sentido, o projeto de educação da BNCC apresentado é contraditório na medida em que almeja elevar a qualidade da educação

brasileira, mas não garante uma base formativa integral que contemple conceitos e conteúdos das bases científicas e das especificidades do desenvolvimento humano.

- Dissociação entre proposição e prática escolar. O documento não sinaliza como os objetivos de aprendizagem expostos vão se consolidar diante da precarização existente no cotidiano escolar: infraestrutura e financiamento, condições de trabalho docente, ausência de uma política de permanência das crianças e jovens na Educação Básica (educação integral) e de enfrentamento da evasão.

- Conteúdos diluídos em objetivos de aprendizagem. Há uma organização de objetivos a serem trabalhados e não de conceitos e atitudes ao longo dos anos, o que pode levar a uma fragmentação dos conteúdos. Há a expectativa de que os alunos reconheçam, classifiquem, identifiquem, compreendam, resolvam, organizem e tantos outros termos, porém não aparece a necessidade de problematizar, criticar e aprender os conceitos. Além disso, é perceptível um vínculo nefasto entre os objetivos de aprendizagem e os índices (descritores) de avaliação de larga escala nacionais e internacionais, deixando a impressão de que não há uma preocupação com a qualidade da educação, mas em atingir um melhor desempenho nessas avaliações.

- Distanciamento entre BNCC, as DCE e currículos municipais. Muitos estados e municípios possuem propostas discutidas entre os membros da comunidade escolar, como é o exemplo do Paraná e as suas Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino. Assim como a Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná (AMOP) e o município de Cascavel que também produziram currículos próprios. Esses exemplos reforçam o caráter democrático da educação ao garantir a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

- Organização do documento por área de conhecimento. É preciso eliminar os macrocampos para definir identidade às diferentes disciplinas (agrupar por área não garante interdisciplinaridade), o que pode oferecer um risco da não exigência de formação específica para lecionar dada disciplina.

Outro ponto diz respeito às diversas modalidades de ensino que existem não apenas relativa à Educação Especial, mas também a Educação Escolar Indígena, a Educação Quilombola, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação do Campo, entre outras formas que não são explicitadas no documento. Isso se faz necessário, uma vez que é a BNCC é uma proposta integradora em todo o país e só dessa forma conseguiremos dar a ela o caráter universal e que respeita as particularidades de cada região.

As considerações específicas apontadas pelos GT's, divididos por áreas do conhecimento, estão expostas a seguir:

## 2.1. GT 1: Ciências da Natureza (Ciências Biológicas, Enfermagem e Química)

A base curricular deve incorporar os resultados da pesquisa em Ensino de Ciências, pois a proposta apresentada caracteriza um retrocesso em vários pontos, tais como: as representações de ciência, as funções da experimentação, a produção de conhecimento, as relações entre as Ciências e o Meio Ambiente.

Existem falhas graves que vão contra o que é defendido pela comunidade acadêmica da área, como proposições antropocêntricas e salvacionistas promovidas pela ciência. As ideias de “provas empíricas” presentes no documento, para validação ou comprovação de modelos e teorias, reforçam uma ideia simplista de ciência que não a representa, muito menos na escola.

O documento se caracteriza como uma desconstrução dos conceitos que constam na Constituição Federal, por exemplo, na área da saúde.

Outros problemas da área, no documento, estão listados abaixo:

1. O termo Ciências da Natureza é reducionista; atualmente, o termo mais aceito é “Ciências e suas Tecnologias”;
2. Expressões do tipo “exercício prazeroso da fruição cultural” não possuem significado no contexto do objetivo proposto;
3. Ausência de um conceito de saúde mais abrangente;
4. Foco nos aspectos biológicos no processo de saúde-doença;
5. Conteúdos se restringem aos aspectos da alimentação saudável;
6. No componente curricular de química e nos terceiro, quinto, sexto anos do ensino fundamental na disciplina de Ciências não se apresentam os temas saúde e alimentação;
7. Redução dos conteúdos e conceitos em todos os componentes curriculares da área.

Diante do exposto, ressaltamos a necessidade de uma completa reelaboração do documento até então proposto, conclamando todos os segmentos voltados à educação em seus diferentes níveis.

## 2.2. GT 2: Matemática

Ao lermos o texto relativo à área de Matemática, deparamo-nos com uma proposta em que não há, em momento algum, menção a autores ou temas que sejam

discutidos em pesquisas em Educação Matemática. Vejamos alguns temas discutidos brevemente ou que nem mesmo fizeram parte da proposta da BNCC:

- A *Resolução de Problemas* aparece como um caminho para os enfrentamentos da sala de aula, uma vez que, em muitos momentos da BNCC, aparece o dizer “resolver e elaborar problemas”. Porém, várias ideias que fazem parte dessa discussão não são elencadas, por exemplo, a noção de problema poderia ser elucidada;

- O uso de *Tecnologias Digitais em Educação* aparece constantemente nos *Objetivos gerais* e nos *Objetivos de aprendizagem*, porém não ressalta algumas maneiras de uso dessas tecnologias, como o uso da *internet*, de dispositivos móveis, de calculadoras, entre outras formas. Assim, parece-nos que as tecnologias devem ser prontamente aceitas, uma vez que estamos em uma “era tecnológica”. Maiores aprofundamentos sobre o uso de Tecnologias Digitais se fazem necessários na proposta, uma vez que se trata de núcleo comum com outros componentes curriculares;

- A *Modelagem Matemática* aparece a partir da determinação de modelos, mas maiores esclarecimentos podem ser feitos, inclusive relacionando com intervenções à realidade, com a *Educação Matemática Crítica*, deixando claro um posicionamento acerca do trabalho com modelos;

- As intervenções na realidade ficam claras ao tratar da temática de *interdisciplinaridade*, uma vez que relaciona vários *objetivos de aprendizagem* com outros componentes curriculares. Porém, não existe uma clareza sobre como realizar esse trabalho interdisciplinar. Lembramos o exemplo dos PCN, nos quais, a partir dos *temas transversais*, apareciam algumas opções de como realizar um trabalho interdisciplinar. Não esperamos um manual de como realizar esse trabalho, mas entender a forma como essa proposta encara essa temática;

- A *Educação Estatística* deveria aparecer com intensidade nesse documento, uma vez que a inserção de vários *objetivos de aprendizagem* no ensino médio sobre tópicos de estatística fazem com que ela mereça destaque;

- Várias tendências no ensino de Matemática não são mencionadas ao longo da BNCC: *etnomatemática*, *história da matemática* e *investigações matemáticas*. Dessa última, podemos entender que, em algumas situações, ela pode ser estimulada e são nesses poucos momentos que os conceitos são ressaltados, fazendo uma relação com o cotidiano e relacionando a outros componentes curriculares.

Entendemos que esses encaminhamentos acerca das tendências metodológicas ressaltadas anteriormente, bem como sobre materiais manipulativos, uso de jogos, Educação Matemática nos Anos Iniciais, entre outras, serviriam como

apontamentos para a prática dos professores em sala de aula e que deveriam ser explicitados e referenciados na base.

Também entendemos que o *fazer matemática* deva ser esclarecido na BNCC, uma vez que não está claro o que se entende por “fazer matemática”.

Quando nos deparamos com a leitura dos *Objetivos gerais da Matemática*, entendemos que alguns tópicos deveriam ser acrescentados, por exemplo, a Matemática Financeira junto com a Educação Estatística poderiam ser uma proposta de forma que os alunos pudessem compreender, por meio desses conceitos, vários aspectos relativos à nossa realidade. Além disso, acreditamos que o pensamento geométrico, com o estudo de espaço, forma e localização poderia ser trazido, uma vez que ele nos dá uma maior visão de mundo.

Em se tratando da educação básica, os *Objetivos gerais da Matemática* são muito superficiais, não contemplam a amplitude da disciplina e não trazem a relação entre os conteúdos da matemática e o contexto histórico.

Os *objetivos de aprendizagem* também carregam a nossa preocupação. A forma como eles aparecem no texto nos fazem pensar em descritores de grandes avaliações nacionais e internacionais de rendimento.

Outro ponto é a redação desses *objetivos de aprendizagem*, uma vez que eles não ressaltam os conceitos que devem ser trabalhados na maioria das vezes. Acreditamos que a necessidade de trabalhar conceitos seja explícita, uma vez que eles seriam os mediadores da nossa relação com os fenômenos da realidade. Pois, se não trabalharmos os conceitos, podemos correr o risco da perda de generalizações, uma vez que trabalharemos com noções superficiais, com aplicabilidades pontuais.

Ainda, em se tratando dos *objetivos de aprendizagem*, entendemos que o cálculo mental deve ser ressaltado, uma vez que é uma ferramenta importante para fazer estimativas e intervir na realidade do educando, auxiliando-o para a tomada de decisões. Também entendemos que a leitura da simbologia matemática, bem como a sua interpretação, deva ser aprofundada, uma vez que o cenário atual nos mostra que a leitura desses símbolos não é satisfatória e dificilmente os educandos compreendem o que lhes é apresentado.

Além disso, alguns conteúdos que fazem parte do atual ensino médio simplesmente desapareceram nessa nova proposta e que são fundamentais tanto para uma educação ressaltando aspectos científicos como de uma educação voltada para o entendimento do nosso mundo. Dentre eles, destacamos as noções de trigonometria no ciclo trigonométrico (fundamental para o estudo de funções periódicas como as descritas

na proposta) e as noções básicas de logaritmo (bases para o estudo de juros compostos, além de logaritmos serem o inverso de expressões exponenciais).

### 2.3. GT 3: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Arte)

Apresentamos, sucintamente, nossas considerações a respeito da área de Linguagens, abordando os elementos comuns à área e, especificamente, os componentes curriculares de Língua Portuguesa, com ênfase ao tópico “Literatura”, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Arte.

Acerca dos elementos comuns à área de Linguagens, além daqueles apontados nas considerações gerais, incluímos:

- Ausência de unidade teórico-metodológica;
- Recorrência de conceitos vagos e genéricos;
- Aparente explicitação dos conteúdos escolares;
- Recorrência de objetivos de aprendizagem
- Inadequação do conteúdo escolar à idade – ano referente;
- Ausência de estrutura comum (ciclos e etapas);
- Ensino tecnicista, voltada ao consumo e não à formação humana, crítica e

engajada;

- Retrocesso teórico-metodológico e pedagógico em relação aos atuais estudos da área;
- Estímulo ao uso mecânico das tecnologias, e não à reflexão desse uso.

Em relação a cada componente curricular específico, consideramos:

#### Língua Portuguesa:

- Apresentação de conteúdos pouco direcionados à especificidade da disciplina;
- Miscelânea teórica, sem encaminhamento teórico explícito, formando uma amálgama superficial;
- Inexistência de abordagem discursiva nas concepções e nos conteúdos: o documento enfatiza a tipologia textual, suprimindo aspectos do texto como discurso;
- Imprecisão em relação à análise linguística;
- Tratamento superficial acerca do letramento e da alfabetização;
- Desconsideração e dissociação entre o texto e sua relação com o contexto histórico, a interlocução e a ideologia.

O documento apresenta uma estrutura linguística que se repete: aborda os objetivos da aprendizagem de forma ampla, a partir do uso de um verbo de sentido amplo para, em seguida, expor seu encaminhamento metodológico introduzido por um verbo no gerúndio, o que restringe o que está proposto nos objetivos.

Em relação à Literatura, especificamente:

- Fragmentação da unidade cultural brasileira, como se esta não se constituísse enquanto totalidade, através da separação das influências negra, indígena e branca;
- Falta de relação entre obras literárias e seu contexto social de produção;
- Fragilidade da compreensão leitora em todos os anos;
- Total ausência de espaço para as culturas regionais: independentemente de a proposta ser de unidade nacional, é necessário ressaltar que o que constitui o Brasil é, também, sua diversidade cultural regional;
- Ausência de literatura infanto juvenil no Ensino Fundamental;
- Ausência de objetivos destinados à formação do leitor;
- Solicitação de um componente curricular específico para a Literatura.

Língua estrangeira:

- Dúvidas acerca da progressão do ensino das línguas estrangeiras (Ensino Fundamental e Ensino Médio);
- O documento não contempla a realidade da escola pública em suas particularidades (numero de alunos, carga horária, estrutura física e matriz curricular);
- Ênfase em atividades que estimulam o adestramento do aluno.

Arte:

- Ausência de progressão curricular;
- As tics não são contempladas;
- Desconexão entre realidade histórica e conteúdos;
- Ausência de foco nas expressões artísticas.

Educação Física:

- Estimulo à desportivização precoce e à competição;
- Ausência de objetivos relacionados ao desenvolvimento motor nos anos iniciais.



## 2.4. GT 4: Ciências Humanas (Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História)

### Sociologia:

1. Temas integradores: Além de definidos, obedecendo a critérios que nos ficam totalmente obscuros, alguns desses temas são extremamente questionáveis;

2. Não existem conteúdos de sociologia e, sim, objetivos de aprendizagem. Isso por si só já é muito complicado, porque faz com que o professor da disciplina de sociologia no ensino médio elabore conteúdos a partir desses objetivos e acabe por não definir quais conhecimentos de sociologia são imprescindíveis àqueles que iniciam seu contato com as Ciências Sociais. Por outro lado, quando esses mesmos objetivos são definidos, direciona normativamente o conteúdo. Podemos citar, como exemplo, os objetivos de aprendizagem oferecidos aos alunos do primeiro ano:

a) “CHS01MOA006 Reconhecer os principais marcadores sociais que constituem a diversidade cultural, tais como cor/raça, religião, região do país, entre outros”.

Esse objetivo de aprendizagem acaba por naturalizar os marcadores culturais de cor, raça, religião..., no lugar de discutir diversidade cultural. Existe, como proposta nas Orientações Curriculares Nacionais, que os conteúdos de sociologia no Ensino Médio promovam a desnaturalização e o estranhamento daquilo que nos é apresentado como “natural”, através do processo de socialização; entendemos que discutir diversidade cultural implica ir além da simples constatação do fenômeno – que acaba por reforçar a sua naturalização – mas implica discutir o que faz com esse conhecimento.

b) “CHSO1MOA005 Problematizar processos de mudanças das diferentes instituições sociais, tais como família, igrejas e escola.”

Pressupomos que, antes de discutir os processos de mudança cultural dessas instituições, os professores tenham trabalhado conteúdos como: o que é uma instituição social, o que a caracteriza etc., no entanto, apenas pressupomos. Pressupomos também que o professor trabalhe a partir de uma perspectiva teórica que aceite a mudança social como categoria sociológica.

c) “CHSO1MOA009 Compreender as diferentes características da desigualdade social no Brasil.”

Aqui também corremos o risco de naturalizar as desigualdades sociais, é como se o ato de “compreender” tornasse o fenômeno social aceitável.

Poderíamos listar todos os objetivos de aprendizagem e comentar um por um, pois todos eles operam com a mesma lógica, direcionam normativamente os conteúdos e não nos permite discuti-los pelo simples fato de não apresentá-los. Mas, ao propor

objetivos de aprendizagem, pré-seleciona conteúdos e faz com que o professor que pretenda alcançar esses objetivos trate alguns conceitos, categorias etc. e não outros. Por essa estratégia, ficamos impedidos de discutir os conteúdos, apesar de eles terem sido selecionados. Os critérios usados para escolhê-los, as discussões que permearam essas escolhas não aparecem. Mesmo considerando que alguns objetivos de aprendizagem podem nos trazer alguns conteúdos muito interessantes e/ou importantes, discuti-los por si, como se fossem conteúdos neutros, acaba ocultando discussões epistemológicas importantes.

### Filosofia:

1. O documento não leva em conta as discussões e avanços feitos em relação ao Ensino de Filosofia, que tem o trabalho com os textos primários de filosofia como pedra de toque:

- O documento não apresenta uma noção firme do Ensino de Filosofia;
- Ficou mais aberto que as OCN: dá abertura e liberdade, mas não se identifica o que é comum no país;
- Indica a necessidade do uso de textos primários de filosofia, mas sem indicar quais;
- Há desproporção de lista de conteúdos entre um ano e outro.

2. As relações entre Direitos Humanos, ensino religioso e ética parecem ter o mesmo sentido dos antigos temas transversais em que se concebia que qualquer professor poderia trabalhar - portanto, não é preciso ser professor de filosofia;

3. É necessário evitar que a filosofia se torne sociologia aplicada e que muitos tópicos acabem restringindo a atividade do professor a um passeio de tema em tema, em que tudo seja visto e nada seja visto;

4. "A área de Ciências Humanas" (p. 236ss): Embora "estética" apareça como unidade de conhecimento à página 237, falta algo mais explícito relacionado à estética/arte nas várias partes da seção. Parece que o tema está subsumido na noção de cultura (cf., por exemplo, "manifestações culturais", p. 240). Explicita-se muito a religião, mas não a arte.

5. "A área de Ciências Humanas" (p. 238): Faz-se uma ligação inerente entre Ensino religioso e Direitos Humanos. Qual a noção ou princípio que permite fazer isso? Qual a ligação entre Ética ou Direito e Religião? Isso não está explicitado e não parece ser adequado simplesmente fazer essa relação estreita.

6. "A área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental":

“A área de Ciências Humanas **contribui** para a valorização e a problematização de vivências e experiências que os sujeitos da educação trazem para a escola, por meio de relações de trocas, de escutas e de falas sensíveis, em ações de aprender e de ensinar, nos diversos ambientes educativos, desenvolvendo análises, argumentações e potencializando descobertas nesse processo dialógico.” (p. 239)

Não só as Ciências Humanas fazem isso. Por exemplo: puberdade (biologia), troco em compras (matemática), uso de produtos de limpeza (química), instalação elétrica no lar (física), etc.

7. "Componente curricular Filosofia": CHF11MO003 (p. 295)

Problema do erro? O que significa erro nesse contexto, especialmente no tom paradoxal da frase (sofrimento/prazer, justiça/violência, religiosidade/erro)? Além disso, a vida cotidiana não abarca apenas o que é dito no item.

8. "Componente curricular Filosofia": CHF12MO003 (p. 296)

Processos de formação e de circulação de opinião? O objetivo refere-se à ideologia ou à dupla doxa/epistheme? Observa-se que o título do segundo ano é "Opinião, Conhecimento e Gosto".

9. Temas integradores (p. 16): consumo e educação financeira; Ética; direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; Tecnologias digitais; Culturas africanas e indígenas.

Para superar a fragmentação disciplinar do conhecimento, o documento propõe a articulação das disciplinas por “temas integradores” pré-selecionados pela equipe que elaborou as BNCC e que devem ser contemplados por todas as áreas de conhecimento. No entanto, não há indicações de como essa “integração” será feita e os links indicados no Documento Base não dão acesso a nenhuma informação.

### História:

1. Há ênfase excessiva em História do Brasil, com significativo prejuízo da abordagem dos processos históricos mais gerais;

2. O uso de baliza temporal quase sempre referida ao século XVI (período da colonização brasileira) torna quase insignificantes aos alunos as aprendizagens de outros contextos históricos, especialmente os referentes à História Antiga e Medieval, além de depor contra a noção de diversidade defendida pela BNCC;

3. Desestruturação da linha temporal, com perda das referências cronológicas e da noção de processo histórico, com conseqüente fragmentação do conhecimento histórico;

4. Um visível reducionismo acrítico e a ausência de historicidade no uso de categorias e conceitos, em substituição às categorias/conceitos explicativos mais gerais, bem como a clara indução de uso deles nos mais diferentes níveis de ensino;

5. Esse mesmo reducionismo acrítico também aparece na tentativa de abordar conteúdos históricos amplos a partir de alguns de seus aspectos;

6. Uma noção fortemente restritiva e equivocada de cidadania, na medida em que o conceito é tratado sem problematização e com enfoque apenas na perspectiva político-constitucional;

7. Ao propor a definição de objetivos de aprendizagem e a forma de organização de conteúdos programáticos a partir dos “enfoques predominantes” traduzidos nos títulos apresentados no documento, bem como os quatro eixos “procedimentos de pesquisa”, “representações do tempo”, “categorias, noções e conceitos” e “dimensões político-cidadãs”, a BNCC não propõe seriamente o ensino de história a partir de eixos temáticos, o que confunde a comunidade escolar e acadêmica;

8. Por fim, o documento negligencia o procedimento historiográfico de partir de questões do presente para a definição de temas e para a organização de conteúdos programáticos para o ensino de história, uma vez que a compreensão do que é fato histórico pela historiografia constitui-se como construção histórica.

## 2.5. GT 5: Educação Infantil

O projeto de educação da BNCC não garante uma base formativa integral com a especificação de conceitos e conteúdos das bases científicas e as especificidades do desenvolvimento infantil.

Os coletivos participantes do GT (professores da educação básica, da educação superior, de representantes da SEMED/Cascavel, do NRE/Foz do Iguaçu, estudantes do curso de Pedagogia) apontaram a ausência de conceitos científicos, artísticos e filosóficos para essa etapa da educação básica; equívocos conceituais em relação ao objeto e objetivo da educação infantil, da aprendizagem e desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, do conceito de ensino, da importância do brincar, da mediação e do papel do professor.

Entendemos que uma BNCC para educação infantil deve pautar-se em uma concepção pedagógica que garanta o desenvolvimento das potencialidades humanas, por meio do acesso e da aprendizagem do conhecimento científico, considerando a periodização do desenvolvimento infantil.

## 2.6. GT 6: Educação Especial

Estas considerações resultam da reunião dos profissionais da área de Educação Especial, de Secretarias Municipais de Educação, Núcleo Regional de Educação, professores das Licenciaturas da Unioeste e organizações sociais da sociedade civil (Conselhos Municipais da Educação e Conselhos Municipais dos Direitos da Pessoa com Deficiência) para analisar e discutir o texto sobre Educação Especial no documento “Base Nacional Curricular Comum”.

A apresentação da Educação Especial nesse documento marca sua presença na Educação brasileira que hoje avança na direção de constituir-se numa Educação Inclusiva, já com dispositivos legais para tanto. Todavia, compreende-se que o documento dificilmente é estudado no seu todo, mas, sim, por área de conhecimento; dessa forma, não será visto por professores de cada área do conhecimento; deveria estar presente em cada uma.

O texto que trata da Modalidade de Ensino Educação Especial apresenta-se de forma limitada e superficial, e entende-se que existem poucas possibilidades de alteração do texto, mesmo porque mudanças pontuais não serão suficientes para transformar os objetivos centrais, apresentados pelo documento.

Outro ponto fundamental refere-se inclusive ao engessamento apresentado pelo documento em relação ao público alvo, restritivos aos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, desconsiderando os que apresentam transtornos funcionais do desenvolvimento e outros casos que demandam atendimento educacional especializado e que chegam à escola e nela devam atendidos em suas necessidades especiais para a aprendizagem.

Para título de documento comprobatório, não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico.

Nesse sentido, cada Sistema de Ensino deve regulamentar o Atendimento Educacional Especializado com o objetivo de reconhecer a matrícula do estudante, público alvo da educação especial, transtornos funcionais específicos ou outros casos, avaliados por equipe multidisciplinar das Secretarias de Educação, a fim de assegurar o atendimento das especificidades educacionais dos estudantes.

O documento não menciona o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE para apoio pedagógico ao aluno público alvo da Educação Especial,

tanto na sala de recursos multifuncional, quanto na sala comum. Compreende-se que esse profissional, com formação específica, é imprescindível a fim de estabelecer as mediações para o acesso ao currículo tendo em vista a apropriação do conhecimento por parte do aluno, que promoverá a sua autonomia.

Aponta-se também que este documento deve contemplar a formação do professor para Educação Especial, em nível de formação inicial, formação continuada e pós-graduação.

Em relação à formação inicial de todos os professores da Educação Básica nos Cursos de Licenciatura, o grupo reitera a necessidade de que, nos Currículos de todos os cursos de Licenciatura, haja a obrigatoriedade da disciplina que aborde os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Especial na Educação Inclusiva, tal como previsto na legislação e na regulamentação da avaliação do ensino superior, em especial a avaliação das licenciaturas.

Quanto à formação continuada, o grupo indica a inclusão de conteúdos sobre a Educação Inclusiva. E, no que diz respeito às especializações *lato sensu*, constata-se que as mesmas não estão realizando formação que instrumentalize o professor para desempenhar suas funções de professor AEE, talvez para o professor de sala comum haja contribuição.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Reconhecemos a importância e a necessidade de Diretrizes Nacionais, porém é necessário que as discussões avancem para outros espaços e que se possa resistir à despolitização e à pretensa neutralidade da educação. Pois, ao discuti-la dissociada de outros elementos constitutivos das políticas educacionais (financiamento, formação de professores, valorização docente, entre outros), limita o debate e dificulta a compreensão da totalidade do Sistema Nacional de Educação e a compreensão da educação escolar.

Percebemos que o processo de construção/consulta da BNCC expressa uma pseudodemocracia, pelo tempo e metodologia que se destinou à comunidade escolar e acadêmica de conhecer, discutir e posicionar-se frente à proposta de discussão curricular. Compreendemos, também, a preocupação de muitos críticos à BNCC, quando a ela se referem, considerando a possibilidade deste documento tornar nosso ensino ainda mais raso por não apontar o grau de aprofundamento dos conteúdos, descrevendo apenas os objetivos a serem alcançados. Destacamos que, além dos saberes disciplinares,

referentes à sua área de atuação, o professor deve dominar os saberes curriculares que permeiam a seleção, as metodologias e o processo avaliativo.

Buscamos apresentar os nossos apontamentos acerca da BNCC, acreditando que ela é importante para nortear a educação no nosso país, porém demanda de um período maior de discussão, de uma grande fundamentação teórica para que, assim, possa ser um documento que represente todos os envolvidos na educação.

Diante dessas considerações, acreditamos que o documento da BNCC carece de maiores discussões de modo que uma nova proposta seja elaborada.

Cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Núcleo de formação Docente e Prática de Ensino-NUFOPE