

**ENSINO**

**EM**

**RE-VISTA**

**Dossiê**

**BNCC: DIFERENTES OLHARES**

---

Publicação quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Uberlândia

**Universidade Federal de Uberlândia**

# **ENSINO EM RE-VISTA**

## **Dossiê**

**BNCC: diferentes olhares**

**Publicação quadrimestral do Programa de  
Pós-graduação em Educação  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Uberlândia**

Ensino em Re-Vista | Uberlândia, MG | v. 25 | n. Especial | p.855-1156 | dez. 2018

**ISSN 1983-1730**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Reitor: Valder Steffen Júnior  
Vice-reitor: Orlando César Mantese

**EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Diretor: Guilherme Fromm

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo  
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG  
Tel.: (34) 3239 - 4514  
Website: [www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br)

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Diretora: Geovana Ferreira Melo

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Coordenadora: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

**ENSINO EM RE-VISTA**

Editora responsável: Fabiana Fiorezi de Marco

**DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO**

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
Faculdade de Educação  
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117  
E-mail: [ensinoemrevista@gmail.com](mailto:ensinoemrevista@gmail.com)  
Caixa Postal 593  
38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil  
Tel: (034) 3239 4163  
Telefax: (034) 3239 4391

## INDEXAÇÃO

**SEER** (Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia). **Clase** (Base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades – Universidad Nacional Autónoma de México). **Latindex** (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espanha e Portugal). **BBE** (Bibliografia Brasileira de Educação – INEP). **Icap** (Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos – Base Pergamum). **Doaj** (Directory of Open Access Journals. Portal periódicos **Capes**. **EBSCO** – Host Connection. Rede Brasileira de Serviços de Preservação Digital - **Cariniana**.

### EDITOR RESPONSÁVEL

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

### EDITOR GERENTE

Guilherme Saramago de Oliveira, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

### CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Maria Cecília Gramajo, Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional de Salta - UNSa - Argentina

María Angélica San Martín Espinoza, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile - UC - Chile

Pedro Guilherme Rocha dos Reis, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa - Portugal

Carmen Rosa Mañas Viejo, Facultad Educacion, Universidad de Alicante - UA - Espanha

José Zilberstein Toruncha, Universidad Tangamanga - México

Angela Maria Franco Martins Coelho da Paiva Balça, Universidade de Évora - Portugal

Martine Marzloff, Institut Français de l'Éducation, IFE - França

Alberto Matías González, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” – Cuba

Jose Emílio Palomero Pescador, Universidad de Zaragoza - Espanha

Liudmila Guseva, Nosov Magnitogorsk State Technical University - Rússia

Gloria Fariñas León, Universidade da Havana - Cuba

**CONSELHO EDITORIAL NACIONAL**

Ana Maria Esteves Bortolanza, Universidade de Uberaba, UNIUBE - Brasil

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Universidade Estadual Paulista, Unesp - Brasil

Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Elaine Sampaio Araújo, Universidade de São Paulo, USP -Brasil

Elisete Medianeira Tomazetti, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM - Brasil

Iara Vieira Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Leandro Belinaso Guimarães, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC - Brasil

Marcos Daniel Longhini, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Maria Irene Miranda, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

Margarita De Cássia Viana Rodrigues, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ - Brasil

Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, Universidade Estadual Paulista, Unesp - Brasil

Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp - Brasil

**Pareceristas ad hoc:** André Sabino (ESEBA/UFU); Astrogildo Fernandes da Silva Junior (UFU); Edvonete Souza de Alencar (UFMG); Gizelda Costa e Silva (UFU); Graça Cicillini (UFU); Iara Vieira Guimarães (UFU); Inia Novaes (ESEBA/UFU); José Petrucio de Farias Junior (UFPD); Leandro de Oliveira Souza (UFU); Thamar Kalil de Campos Alves (UFVJM); Regina Aparecida Marques de Souza (UFMS); Rosana Giaretta Sguerra Miskulin (UNESP/Rio Claro); Rogério Fernando Pires (UFU); Silma do Carmo Nunes (UFU/UNIPAC); Silvana Paulina de Souza (UFAL); Silvia Pereira Gonzaga de Moraes (UEM); Valeska Guimarães (UNIUBE).

**Organização do Dossiê BNCC: diferentes olhares - Ensino em Re-Vista v.25, n. Especial:** Selva Guimarães.

**Editoração:** Edufu

**Revisão:** Os autores

**Capa:** Eduardo M. Warpechowski

Biblioteca da UFU

---

ENSINO EM RE-VISTA. Uberlândia, V. 25, N. Especial, DEZ/2018. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/EDUFU.

Quadrimestral.

ISSN 1983-1730

CDU: 37(05)

---

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à EDUFU ou à Ensino em Re-Vista.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da revista ENSINO EM RE-VISTA e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

## SUMÁRIO/ SUMMARY

### **Carta ao leitor**

#### **Dossiê BNCC**

Selva Guimarães

#### **La escuela y la cuestión nacional en Cataluña (siglos XVIII-XX)**

The school and the national question in Catalonia (XVIII-XX centuries)

*Joan Pagès*

#### **El currículo escolar en Colombia: un campo en conflicto y construcción permanente**

The school curriculum in Colombia: a field in conflict and permanent construction

*Gerardo Machuca Téllez*

#### **¿Qué ciudadanía? Orientaciones normativas y curriculares en Argentina**

What citizenship? Normative and curricular orientations in Argentina

*Miguel Ángel Jara, Alicia Graciela Funes*

#### **Descentralización educativa y curricular en España, 1978-2018. El caso del currículo de Ciencias Sociales en Educación Primaria**

Educational and curricular decentralization in Spain, 1978-2018. The case of the Social Sciences curriculum in Primary Education

*Carmen Rosa García Ruiz, Ramón Martínez Medina*

#### **Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios**

Different perspectives of literacy from the National Common Curriculum Base: concepts and challenges

*Ana Maria Esteves Bortolanza, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Giovanna Rodrigues Cabral*

**Base Nacional Comum Curricular: um olhar para Estatística e Probabilidade nos anos iniciais do ensino fundamental**

National Curriculum Common Base: a look at Statistics and Probability in the Early Years of Elementary Education

*Sandra Gonçalves Vilas Bôas, Keli Cristina Conti*

**“Tudo Que Você Consegue Ser” – Triste BNCC/História (A versão final)**

“All You Can Be” – Sad BNCC/History (The final version)

*Marcos Silva*

**Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões**

Historical knowledge prescribed at BNCC for elementary school: tensions and concessions

*Aléxia Pádua Franco, Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Selva Guimarães*

**Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular**

Teaching and learning geography in the National Curriculum Common Base

*Iara Vieira Guimarães*

**A Base Nacional Comum Curricular: uma estratégia a favor da educação emancipatória das infâncias e redução das desigualdades educacionais?**

The Common National Curricular Base: a strategy in favor of emancipatory education of childhood and reduction of educational inequalities?

*Gercina Santana Novais, Silma do Carmo Nunes*

**VARIA**

**Um mapeamento das pesquisas sobre Tecnologias Digitais e Modelagem Matemática no Cálculo Diferencial e Integral do Ensino Superior**

A mapping of research on Digital Technologies and Mathematical Modeling in the Differential and Integral Calculus of Higher Education

*Arlindo José de Souza Junior, Giselle Moraes Resende Pereira, Érika Maria Chioca Lopes*



**Políticas de formação de professores para a educação profissional: cem anos de lutas**

Teacher training policies for vocational education: one hundred years of struggles

*Maria Adélia da Costa, Antônio Meneses Filho*

**Mapas conceituais como ferramenta no acompanhamento da construção do conceito de Integral de Riemann**

Conceptual maps as a tool for monitoring the construction of the Riemann Integral concept

*Claudete Cargnin*

## CARTA AO LEITOR

Neste Número Especial de 2018, a Ensino em Re-Vista tem a imensa satisfação de publicar o dossiê “BNCC: diferentes olhares”, organizado pela Profa. Dra. Selva Guimarães. O dossiê apresenta trabalhos, experiências e debates - de pesquisadores, professores, formadores de professores -, realizados na Espanha, Argentina, Colômbia e Brasil.

Agradecemos à Profa. Dra. Selva Guimarães pela organização e coordenação deste importante dossiê para a área de Educação e Ensino.

Além dos artigos que compõem o dossiê, a revista conta com mais três importantes artigos na seção Varia. Os textos apresentam bom nível de produção acadêmica e são intitulados “Um mapeamento das pesquisas sobre Tecnologias Digitais e Modelagem Matemática no Cálculo Diferencial e Integral do Ensino Superior”; “Políticas de formação de professores para a educação profissional: cem anos de lutas” e “Mapas conceituais como ferramenta no acompanhamento da construção do conceito de Integral de Riemann”.

Agradecemos a confiança dos autores, cujas contribuições são publicadas neste número especial, bem como convidamos demais colegas da área a submeter seus textos para avaliação, com o intuito de promover debates significativos na área da Educação e Ensino.

A versão eletrônica da revista pode ser acessada pelo site <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>.

*Equipe editorial*  
Universidade Federal de Uberlândia  
Dezembro de 2018.

## APRESENTAÇÃO

Brasil, dezembro de 2018. Há um ano o Conselho Nacional de Educação aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, o então Ministro da Educação, precisamente em 20 de dezembro de 2017, homologou o documento regulador da educação infantil e ensino fundamental em todo território nacional. Com a norma, anunciou o Ministério, “o Brasil terá pela primeira vez uma BNCC do ensino fundamental, que servirá de parâmetro para a construção dos currículos pelas escolas e redes de ensino. Todas as escolas e redes de ensino deverão adaptar e rever os seus currículos em 2018 para iniciar a implementação da base em 2019 e até 2020.”<sup>1</sup>

Como professores e pesquisadores de diferentes áreas do ensino, interrogamos os significados do processo de formulação e implantação de uma “Base” (curricular) em um país marcadamente desigual e complexo como o Brasil. Quais as implicações da padronização e regulação do que deve ser ensinado e aprendido nas escolas de educação infantil e ensino fundamental?

É com muita satisfação que apresento aos leitores diferentes olhares, diferentes vozes sobre esse tema politicamente vivo. Experiências e debates realizados na Espanha, Argentina, Colômbia e Brasil. Pesquisadores, professores, formadores de professores, formuladores e gestores de políticas públicas dialogam e manifestam compreensões singulares e instigantes.

Agradecemos as contribuições dos colegas pesquisadores que generosamente contribuíram para a publicação desse número especial de *Ensino em Re-Vista*. Um periódico que nos ajuda a pensar a educação!

*Selva Guimarães*

---

<sup>1</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/>. Acesso em 11/12/2018.

# La escuela y la cuestión nacional en Cataluña (siglos XVIII-XX)<sup>1</sup>

*Joan Pagès<sup>2</sup>*

## RESUMEN

El artículo presenta algunos hitos claves de la lucha por la consecución de una escuela catalana, dentro la creación del sistema educativo español destacando los conflictos y los problemas entre el modelo español y el catalán en relación con el papel que otorgan a la escuela en la construcción de su ciudadanía nacional – la española o la catalana. En primer lugar presenta una panorámica histórica de los primeros intentos de construir un sistema educativo catalán. A continuación, señala algunos hitos en esta construcción hasta el final de la Guerra Civil y una analice de la escuela franquista y con un análisis del papel que jugó el Movimiento de Renovación Pedagógico catalán en la recuperación de la democracia y, con ella, de la escuela catalana durante el franquismo y en los primeros años de la transición democrática.

**PALABRAS-CLAVES:** Escuela. Nación. Ciudadanía.

*The school and the national question in Catalonia (XVIII-XX centuries)*

## ABSTRACT

The article presents some key milestones in the struggle for the attainment of a Catalan school, within the creation of the Spanish educational system, highlighting the conflicts and problems between the Spanish and Catalan models in relation to the role

---

<sup>1</sup> Este trabajo constituyó la base de la ponencia realizada por el autor “*L’histoire scolaire de l’Espagne et de la Catalogne: précédents et actualité*” en *Réécrire le roman scolaire de la nation: lieux et moments, parenthèses et tournants*. Séminaire Scientifique International “L’École et la Nation”, organizado por el Institut National de Recherche Pédagogique. Ministère de l’Éducation Nationale, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche. Lyon, 1 de abril de 2010.

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Barcelona.

they give to the school in construction: of their national citizenship - Spanish or Catalan. First, it presents a historical overview of the first attempts to build a Catalan educational system. He then points out some milestones in this construction until the end of the Civil War and an analysis of the Franquista school and an analysis of the role played by the Catalan Pedagogical Renewal Movement in the recovery of democracy and, with it, the Catalan school during the Franco regime and in the first years of the democratic transition.

**KEYWORDS:** School. Nation. Citizenship.

\*\*\*

## Introdução

Las relaciones entre la Escuela y la Nación en España han sido, y son, un poco diferentes de las que se dan en Francia o en otros países europeos. Y ello a pesar de que el sistema educativo español se inspiró en gran medida en el sistema francés. Sin embargo, el centralismo francés no pudo reproducirse en España debido al enorme peso que han tenido comunidades con lengua, cultura e historia propias tales como Cataluña, el País Vasco, Galicia y, en menor medida, Andalucía, aún a pesar de largos períodos políticos, como la dictadura franquista, en los que el centralismo pretendió homogeneizar lingüística y culturalmente el país a través de la educación.

La creación de un sistema educativo nacional español a partir del siglo XIX chocó pronto con los anhelos de construir sistemas educativos adecuados a la realidad catalana y vasca, en primer lugar, y a la gallega o andaluza más tarde. Hoy el sistema educativo español está prácticamente descentralizado. Las Comunidades Autónomas tienen competencias plenas en educación pero el Estado se reserva aspectos como, por ejemplo, establecer los contenidos curriculares mínimos comunes a todas ellas.

Mi intención, en este trabajo, es exponer algunos hitos claves de la lucha por la consecución de una escuela catalana. Ubicaré esta evolución dentro la creación del sistema educativo español destacando los conflictos y los problemas entre el modelo español y el catalán en relación con el papel que otorgan a la escuela en la construcción de su ciudadanía nacional –la española o la catalana. En primer lugar, presentaré una panorámica histórica desde la finalización de la Guerra de Sucesión y la instauración de los Borbones en España, a principios del siglo XVIII, hasta la aparición de los primeros intentos de construir un sistema educativo catalán. A continuación, señalaré algunos hitos en esta construcción hasta el final de la Guerra Civil. Y concluiré con una panorámica de la escuela franquista y con un análisis del papel que jugó el Movimiento de Renovación Pedagógico catalán en la recuperación de la democracia y, con ella, de la escuela catalana durante el franquismo y en los primeros años de la transición democrática.

## 1. Los orígenes del centralismo educativo español

Con la victoria de Felipe V, la instauración de los Borbones en España y el Decreto de la Nueva Planta concluyó un régimen basado en el equilibrio entre la Corona de Castilla y la Corona de Aragón de la que formaba parte el Condado de Cataluña. El Decreto de Nueva Planta (1716) supuso, además de la desaparición de las instituciones de gobierno propias de la Corona de Aragón y de Cataluña, la progresiva castellanización de Cataluña y con ella de la escuela catalana sobretodo en Barcelona y entre los grupos sociales dominantes. Cataluña fue a partir del siglo XVIII un país que usaba dos lenguas: el castellano como lengua de cultura superior y el catalán como lengua de la cultura popular.

Entre las obras más importantes del siglo XVIII escritas en catalán destaca *Instruccions per l'ensenyança de minyons* de Baldiri Reixach (1749). Esta obra, de la que hubo 11 reediciones hasta mediados del siglo XIX,

defendía la enseñanza en catalán: “Entre todas las lenguas, la que ab más perfección dehen saber los minyons és la llengua pròpia de sa pàtria” (FONTANA, 1988, p. 101).

La situación de la educación en Cataluña a finales del Antiguo Régimen ha sido caracterizada por Josep Fontana, uno de los más importantes historiadores catalanes de todos los tiempos, con las siguientes palabras:

La preocupación por la renovación y la eficacia del sistema educativo era propia de una sociedad que se encontraba en pleno crecimiento económico, en la vía hacia el capitalismo. Hoy sabemos que la formación del capital humano es una de las condiciones esenciales para este tipo de desarrollo. Era natural, por tanto, que la sociedad catalana velase por la enseñanza –sobre todo, por la científica y la técnica- ya que sus necesidades inmediatas en este terreno iban por delante de las del resto de la sociedad española y, por consiguiente, por delante de la capacidad de unos gobiernos que no sabían ni podían resolver este problema. (FONTANA, 1988, p. 101).

Pero esto será ya un poco más adelante. Así, los intereses de la sociedad catalana no eran coincidentes con los de la sociedad española. El proceso de institucionalización del sistema educativo español, que se inició al final del Antiguo Régimen y fue paralelo al desarrollo de la nueva sociedad liberal, no supuso la reivindicación de un sistema educativo propio para Cataluña hasta finales del siglo XIX y principios del XX.

La primera etapa del desarrollo del sistema educativo nacional español empezó en las Cortes de Cádiz y finalizó con la Restauración Borbónica (1812-1874). En este período

se constitucionaliza por primera vez la educación en España, se promulgan las leyes que van a informar a lo largo de más de un

siglo la estructura normativa de la educación nacional, se sientan las bases de la administración educativa, despega el proceso de escolarización y se definen los marcos teóricos y prácticos de la ordenación pedagógica del sistema y de la profesión docente. (ESCOLANO, 2001, p. 14).

Durante esta etapa se aprobó La Ley de Instrucción Pública de 1857, o Ley Moyano<sup>3</sup> por el nombre del Ministro de Fomento que la aprobó, cuyo impacto educativo traspasa los límites temporales de la misma y es la base de la consolidación del sistema en el periodo posterior. Es una ley fundamental en la construcción del sistema educativo español. Se regularon, entre otras cosas, la primera y la segunda enseñanza, con sus ciclos y sus contenidos, la utilización de los libros de texto y la formación del profesorado.

Los contenidos prescritos por esta ley en relación con la construcción de una identidad nacional española en la enseñanza primaria y secundaria se plasmaron en las asignaturas siguientes: “Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España” en la primera enseñanza superior, “Elementos de Geografía”, “Elementos de Historia universal y de la particular de España” y “Ampliación de los elementos de Geografía” en distintos cursos de la segunda enseñanza. Además, por supuesto, de la doctrina cristiana y la Historia sagrada, la Aritmética, la ortografía y la Gramática castellana entre otras asignaturas más diversificadas en la segunda enseñanza que en la primera. El carácter centralista de la Ley no aparece explícito en ninguna declaración de principios previa a su articulado. No hay siquiera ninguna referencia a la identidad española o a la patria como finalidad de la educación de los niños y de los jóvenes. Sin embargo, en el articulado aparecen normas claras sobre el control que el estado y la iglesia tendrán, por ejemplo, de los programas, del profesorado, de los libros de texto y sus contenidos:

---

<sup>3</sup> El texto integro de la Ley puede consultarse en [http://personal.us.es/alporu/historia/ley\\_moyano\\_texto.htm](http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm) o en <http://elgranerocomun.net/Ley-Moyano-de-Instruccion-Publica.html>. Consulta, 10 de marzo de 2010.



Art. 84. El Gobierno publicará programas generales para todas las asignaturas correspondientes a las diversas enseñanzas, debiendo los Profesores sujetarse a ellos en sus explicaciones: se exceptúan en las facultades los estudios posteriores a la licenciatura.

Art. 88. Todas las asignaturas de la primera y segunda enseñanza, las de las carreras profesionales y superiores y las de las facultades hasta el grado de Licenciado, se estudiarán por libros de texto: estos libros serán señalados en listas que el Gobierno publicará cada tres años.

Art. 296. Cuando un Prelado diocesano advierta que en los libros de texto o en las explicaciones de los Profesores se emitan doctrinas perjudiciales a la buena educación religiosa de la juventud, dará cuenta si Gobierno: quien instruirá el oportuno expediente, oyendo al Real Consejo de Instrucción pública, y consultando, si lo creyere necesario, a otros Prelados y al Consejo Real.

La única lengua objeto de enseñanza era la lengua castellana. La Geografía y la Historia que se enseñaba eran la de España o la universal. No parece, sin embargo, que el legislador tuviese mucha conciencia de la importancia de utilizar estas disciplinas para desarrollar la conciencia nacional española del alumnado. En realidad, estas enseñanzas quedaban relegadas al segundo curso de la enseñanza elemental superior (niños mayores de 12 años) y a los estudios generales del segundo período de la segunda enseñanza. Sin embargo, Fontana (1988, p. 428/429) afirma en relación con la enseñanza en Cataluña que: “La mayoría de niños tenían que aprender la historia de España en las escuelas con los infames versitos del padre Isla que empezaban con aquello de: “Libre España, feliz e independiente,/se abrió al cartaginés incautamente”. (...) Otros libros pretendían hacer esta función memorística con más extensión – por esto el recurso al verso como un método mnemotécnico-, y un tal don Pío del

Castillo publicó en Lérida, en 1860, unas Lecciones en verso de la Historia de España con un total de unos diez mil versos!, que acababan con un añadido “de actualidad” sobre la guerra de África que empezaba así: “Templa, Musa, las cuerdas de mi lira,/préstale brío a mi cansada mente...” y continuaba por el estilo, demostrando claramente que la musa no le había hecho ningún caso”. Durante el siglo XIX prosiguió la castellanización – la españolización - de la escuela catalana tanto en la lengua como en los contenidos. Como en el resto de Europa, España nacionaliza, inventa, su pasado. La historia se convierte en una disciplina escolar tendente a la formación de buenos patriotas. Según Fontana (1988), un *Compendio de historia de España*, publicado en Barcelona el 1842, analizaba la historia medieval española siguiendo de manera exclusiva los reyes de Asturias, León y Castilla, como línea de continuidad que conducía hasta Isabel II, haciendo alusiones, de pasada, al hecho que algunos de estos reyes tenían contemporáneos reinando en otras partes de la península.

La historia y la geografía estuvieron presentes en los planes de estudio de la segunda enseñanza. La relación entre nacionalismo –en este caso español- y geografía e historia empezaba a arraigar. En el caso de la geografía, señala García Puchol (1993, p. 19), “el conocimiento de las condiciones físicas, del “solar patrio” y la determinación de las características raciales eran una condición imprescindible para la individuación de ese “ser” en que llegaba a convertirse el concepto de nación o de patria más tarde”. Sin embargo, y como señaló este mismo autor, no será hasta prácticamente finales del XIX que los programas de historia declararan “ese conocimiento del carácter nacional”:. El mismo autor reproduce el siguiente fragmento de la Real Orden del 18 de agosto de 1900: “la médula de este estudio ha de constituir la de nuestra historia, contemplada como el desarrollo consecuente de la personalidad nacional española dentro de sí misma y en su relación con las otras naciones” (GARCIA PUCHOL, 1993, p. 30).

## **2. Los primeros intentos de construir un sistema educativo catalán, desde finales del siglo XIX hasta el final de la Guerra Civil (1939)**

Los años entre la Restauración Borbónica de 1874 y el final de la Guerra Civil española (1939) han sido considerados los años más brillantes de la educación española y de la educación catalana hasta la muerte de Franco y la recuperación de la democracia, con la excepción del período de la dictadura de Primo de Rivera. Para algunos autores fue la “edad de oro” de la educación española. Entre los hitos más importantes destacaron la fundación de la Institución Libre de Enseñanza (1876), la creación del Museo Pedagógico Nacional de Instrucción Primaria (1882), el Primer Congreso Pedagógico Nacional (1882), la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900), la creación del Instituto-escuela en Madrid (1918), etc...Fueron los años de la consolidación del modelo educativo centralista español. Y, simultáneamente, de la aparición del modelo educativo catalán en paralelo al desarrollo del catalanismo como ideología política centrada en la reivindicación de la identidad catalana y de su plasmación en su propio autogobierno.

Durante este periodo, sin embargo, siguió vigente la Ley Moyano. Se tomaron algunas medidas relacionadas con la ampliación de la escolarización hasta los doce años, se reformó la formación de maestros etc... pero la enseñanza elemental evolucionó muy poco. Para Escolano (2002, p. 76-77),

En las políticas de los distintos turnos de gobierno conservadores y liberales, la escuela primaria es una vía muerta que, una vez cumplida su función alfabetizadora, se desconectara del resto del sistema, abocando a sus egresados a engrosar los contingentes de mano de obra industrial o campesina. En cambio, la carrera escolar que ha de legitimar a las clases medias y altas de la sociedad se inicia en el Bachillerato y culmina en la Universidad. Estos segundos canales o redes son accesibles obviamente a la

oligarquía, la burguesía y otros grupos influyentes de la sociedad de la Restauración.

Tal vez esta situación explica la eclosión en Cataluña de alternativas educativas al sistema nacional español surgidas a la luz de la evolución de la economía –Cataluña protagonizó el principal proceso de industrialización que se dio en España durante el XIX- y de la aparición de un movimiento cultural, histórico y literario – *La Renaixença*- que se fue transformando en un movimiento político –el catalanismo- orientado a la consecución del autogobierno catalán.

Para Ainaud de Lasarte (1993, p. 31)

El catalanismo es un movimiento que defiende el reconocimiento de la personalidad de Cataluña. Un movimiento complejo en el que participan todas las clases sociales, con elementos económicos, culturales y jurídicos, con especial atención a la lengua y a la historia, que en su vertiente política se manifiesta, sobretodo, desde la segunda mitad del siglo XIX. Como otros movimientos parecidos, extendidos por Europa, se propone recuperar pacíficamente una situación cultural y política anterior, arrancada por la fuerza de las armas en 1714.

Entre los principales hitos de este movimiento destacan el I Congreso Catalanista (1880), la presentación a Alfonso XII del *Memorial de Greuges* (1885), la aprobación de las Bases para una Constitución Regional Catalana, conocidas como las Bases de Manresa, por una Asamblea de la Unión Catalanista celebrada en 1892 etc.

El *Memorial de Greuges - Memoria en defensa de los intereses morales y materiales de Cataluña* (1885) reivindicaba la “vida regional” y no atacaba la unidad de la nación española. Pedía que la lengua catalana pudiera enseñarse en las escuelas y pudiera usarse en la vida pública:

No tenemos, Señor, la pretensión de debilitar, ni todavía menos atacar la gloriosa unidad de la patria española; al contrario, deseamos reforzarla y consolidarla; pero entendemos que para conseguirlo no es un buen camino ahogar y destruir la vida regional para sustituirla por la del centro, sino que creemos que lo conveniente, a la vez que justo, es dar expansión, desarrollo y vida espontánea y libre a las diversas provincias de España para que de todas partes de la península salga la gloria y la grandeza de la Nación española.

Señor: se nos arrancó de cuajo nuestro sistema administrativo para ser substituido, primero por el sistema castellano, y hoy por una copia imperfecta y viciosa del sistema francés. Sólo podemos utilizar nuestra lengua en nuestros hogares y en conversaciones familiares; desterrada de las escuelas, también lo ha estado más tarde de la contratación pública y además de los tribunales, en los cuales muchas veces, y por muy ilustrados que sean, ni los jueces entienden a los testigos y procesados, ni éstos entienden a los jueces (...).<sup>4</sup>

En cambio, en las *Bases de Manresa* (1892) se reivindicaba el autogobierno, la oficialidad de la lengua catalana y la construcción de una escuela catalana. La Base 3ª dice:

La lengua catalana será la única que, con carácter oficial, podrá usarse en Cataluña y en las relaciones de esta región con el poder central". La Base 15ª: "La enseñanza pública... deberá organizarse de una forma adecuada a las necesidades y carácter de la civilización de Cataluña". (TERMES y COLOMINES, 1992).

Todo este movimiento tuvo también sus repercusiones en la historiografía catalana. Para Fontana (1988, p. 429), "El renacimiento de la historiografía catalana reprimía en las últimas décadas del siglo y

---

<sup>4</sup> Ver el texto íntegro en <http://www.xtec.es/~jrovira6/restau11/greuges1.htm> (Consulta 10 de marzo de 2010).

fructificaría ya en pleno siglo XX; ciencia histórica y conciencia nacional marchaban conjuntamente”. Y empezaban a repercutir en la escuela.

El movimiento nacionalista catalán había tomado conciencia de la importancia de disponer de un programa educativo para catalanizar el país como se ha podido comprobar en los textos anteriores. Paralelamente, en la primera década del siglo XX, el movimiento obrero catalán también iniciará su aventura educativa a través de la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia y de los Ateneos Obreros. El panorama educativo español y catalán de principios del siglo XX fue caracterizado por Monés (1972, p. 11-17) de la siguiente manera:

(...) la clase dominante de Madrid, que no abdica en ningún momento de su poder político, la burguesía catalana apoyada en algunos momentos y en otros suplantada, por los sectores republicanos de la pequeña burguesía, la Iglesia, representante por un lado de los sectores conservadores y bien pensantes del país y por el otro de los grupos retrógrados del Gobierno Central, y finalmente la clase obrera, que quiere hacer sentir su voz, buscan en la escuela un medio de propaganda y perpetuación de sus propios valores.

Sin embargo, aún los valores vinculados a la nación no habían emergido con la fuerza que tuvieron posteriormente ni en el caso español ni en el catalán.

La catalanidad de la escuela fue, sin embargo, uno de los problemas educativos que caracterizaron el siglo XX. En opinión de Monés (1972, p. 16),

la catalanidad de la escuela y la renovación metodológica aparecen históricamente una al lado de la otra, sobretodo en la enseñanza elemental, y salvando algunos periodos, llenan nuestra historia de la escuela de lo que llevamos del siglo XX. Escuela catalana y

escuela nueva, escuela en catalán y libertad del niño, catalán en la escuela y escuela activa, expresan un mismo sentimiento y un mismo anhelo.

La catalanidad en la escuela empezó a materializarse gracias a la labor de los organismos de poder catalanes en manos de la burguesía. Instituciones como el Ayuntamiento de Barcelona, la Diputación Provincial de Barcelona y, más tarde (1914), la Mancomunidad (la unión de las cuatro diputaciones catalanas) tuvieron un papel muy importante. Al frente de la Diputación de Barcelona y de la Mancomunidad estuvo un político de la talla de Enric Prat de la Riba. Para Pelai Pagès (1972, p. 113-114),

otra característica diferencial en la política de Prat es que proviene de su postura nacionalista, estrechamente relacionada con el carácter de clase y con la revolución burguesa que propugnaba. Es en realidad este último aspecto el que caracteriza toda su tarea política, que se encontraba en contradicción permanente con el conservadurismo (...) que inspiraba los gobiernos de Madrid. Si bien defendía su nacionalismo con argumentos extraídos del pasado histórico catalán, aquel respondía a una situación muy concreta: la burguesía industrial había alcanzado en Cataluña un grado de desarrollo muy elevado y sus intereses económicos no eran los mismos que los de unas clases sociales gobernantes, cuyo poder radicaba en la propiedad latifundista de la tierra (...).

La tarea educativa que Prat de la Riba impulsó, dio lugar a que Cataluña se situara en la vanguardia de la renovación pedagógica española. En el año 1913, Prat creó el *Consell d'Investigació Pedagògica* (en 1916 pasó a denominarse *Consell de Pedagogia*). La labor de este Consell se realizó en varios frentes entre los que destacan la introducción de la pedagogía Montessori, a través de la creación de una escuela con el nombre de esta

pedagoga, y la creación de las *Escoles d'Estiu*, espacios de formación y autoformación de los maestros para la catalanización y la renovación de la escuela catalana. La primera Escola d'Estiu la organizó en 1914 la Diputación de Barcelona a través del Consell d'Investigació Pedagògica. Las siguientes (desde 1915 a 1923) fueron organizadas por la Mancomunitat.

L'Escola d'Estiu de 1914 se dirigió a maestros de ambos sexos con la intención de “refrescar su espíritu poniéndolo en contacto directo con las nuevas ideas y procedimientos de enseñanza” (DIPUTACIÓ DE BARCELONA, 1983, p. 8). La primera Escola d'Estiu se centró en tres cursos: un curso sobre el Método Montessori, un curso de trabajo manual y un curso de dibujo además de una amplia oferta de visitas culturales y artísticas. A partir de la segunda, se empezaron a ofrecer cursos de ortografía catalana, de literatura catalana, de historia del arte, de tradiciones populares catalanas, etc. Además, por supuesto, de cursos de actualización pedagógica y didáctica. Sin embargo, las primeras Escoles d'Estiu priorizaron la formación de los maestros en ámbitos científicos como ciencias de la naturaleza o química. En la Escola d'Estiu de 1919 se ofrece el primer curso de Historia de Cataluña a cargo del profesor Ferran Valls Taberner. Sus objetivos fueron:

orientar a los alumnos en la búsqueda, selección y consulta del material de bibliografía histórica (libros, memorias, anuarios, folletos, opúsculos) e introducirles a las prácticas de lectura, clasificación, interpretación y crítica de documentos históricos. (DIPUTACIÓ DE BARCELONA, 1983, p. 63).

En principio, no parece que la formación fuese destinada a preparar a los maestros para enseñar historia de Cataluña en la escuela. En otras Escoles d'Estiu se programaron cursos de parecidas características tanto de Historia como de Geografía.



La intención de las Escoles d'Estiu, y su labor sustitutoria de una formación de maestros que no cumplía con las expectativas de Cataluña, se manifestaron en la introducción al programa de l'Escola d'Estiu de 1921:

La fe mueve montañas. Los medios han sido pocos, el ambiente enrarecido, (...), la tarea, tomada de las manos de otros que la han malmetido y, a pesar de estos obstáculos, la obra emprendida, por la virtud de la fe, que sólo encomienda un patriotismo verdadero, ha triunfado. L'Escola d'Estiu tiene hoy una vida franca que no ha alcanzado ninguna de las instituciones parecidas. Es que la Mancomunidad, como el buen pastor, conoce a su pueblo y su pueblo la entiende. (DIPUTACIÓ DE BARCELONA, 1983, p. 81).

Estas ideas se completaron en la introducción al programa de l'Escola d'Estiu de 1922 con las palabras siguientes:

Un estudio serio de los problemas de nuestra enseñanza, una determinación de la doctrina que los ha de orientar, una sistematización de los mismos según nuestra manera de ser, la concreción definitiva, en fin, de nuestra escuela en base de un trabajo consciente de estudio, de investigación y de colaboración, todo se puede esperar cuando se han unido voluntades y los esfuerzos se suman inteligentemente. (DIPUTACIÓ DE BARCELONA, 1983, p. 103).

La dictadura de Primo de Rivera acabó con la Mancomunidad y con las Escoles d'Estiu. La situación catalana –“la cuestión catalana”- nunca fue bien vista por los sectores más conservadores y reaccionarios de la capital de España. El golpe militar de Primo de Rivera (1923) tuvo mucho que ver con esta situación y, en particular, con la paulatina penetración de las ideas catalanistas en el sistema educativo catalán. Basta un ejemplo para ilustrar

esta situación. La Real Orden de octubre de 1925 sobre propagandas antipatrióticas y antisociales<sup>5</sup>:

- “los Maestros de Escuelas nacionales y todos los Profesores de la enseñanza pública, (...) deben dar ejemplo paladino de virtudes cívicas dentro y fuera de las aulas y conducir a sus discípulos por la senda del bien y del orden social, tanto en las lecciones que les transmitan y en las doctrinas que les infundan, como en la vida que ellos mismos practiquen”,
- “hay algunos, pocos, que estiman que, (...) tienen libertad completa para (...) dedicarse a propagandas, más o menos encubiertas, **contra la unidad de la Patria** o contra instituciones que, cuales la familia, la propiedad, la religión o la nación, constituyen el fundamento sobre que descansa la vida de los pueblos”,
- “Algunos, aunque poquísimos -pero no por esto menos perniciosos-, llegan a pretender cautelosamente introducir sus nefandas doctrinas en el alma de sus discípulos, **bien omitiendo hechos esenciales en la exposición de la Geografía y de la Historia, ora dándoles ambigua explicación, ya proponiendo cuestiones con enunciados de equívoca significación**, que atraen al alma de sus alumnos dudas y vacilaciones hacia verdades que indeleblemente deben quedar grabadas en su alma (...)”.

La referencia explícita a la Geografía y la Historia evidencia la importancia que ya tenían estas asignaturas para la formación de una conciencia patriótica. Fue uno de los primeros choques entre concepciones nacionalistas en España. Pero no sería el último!

---

<sup>5</sup> El subrayado es mío. La orden, además, manifestaba de manera contundente que se debía:

- Vigilar “ **cuidadosamente acerca de las doctrinas antisociales o contra la unidad de la Patria** que puedan ser expuestas por algunos Profesores o Maestros dentro de sus clases”,
- Examinar “los libros de texto en las Escuelas, y si no estuviesen escritos en español o contuvieran doctrinas de tendencias contrarias a la unidad de la Patria, o contra las bases que constituyen el fundamento del régimen social, los harán retirar inmediatamente de manos de los niños y procederán a formar expediente al Maestro, suspendiéndole de empleo y medio sueldo”.

[http://personal.us.es/alporu/legislacion/orden\\_primo\\_rivera.htm](http://personal.us.es/alporu/legislacion/orden_primo_rivera.htm). Consulta: 15 de marzo de 2010.

El período finalizó con la II República y la Guerra Civil. Las elecciones del 14 de abril de 1931 pusieron fin a la Monarquía y abrieron un futuro de esperanza que, lamentablemente, duró muy poco y acabó de manera trágica para la inmensa mayoría de españoles. La República fue un intento de culminar la revolución burguesa y en esta revolución la educación era uno de los ejes fundamentales. “La fe en la escuela fue una creencia firmemente arraigada en las mentes de todos los políticos republicanos, conformados en las tradiciones del regeneracionismo, del movimiento institucionista y del socialismo”, según Escolano (2002, p. 123). En Cataluña, además, en las tradiciones del catalanismo y del anarquismo. La obra educativa desarrollada por la República y por la Generalitat de Cataluña fue intensa, aún durante la misma Guerra Civil.

Una de las primeras medidas de la II República fue la aprobación del bilingüismo en Cataluña, es decir, el reconocimiento de la lengua catalana como lengua escolar (25 de abril de 1931). También fue importante la creación, en mayo de 1931 de las Misiones Pedagógicas encargadas, entre otras cosas, de “difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana” y de realizar “excursiones con los maestros y los niños a lugares de interés histórico, geográfico y artístico”. O la reforma de las Escuelas Normales también en 1931. En Barcelona se crearon el *Institut-Escola*, inspirado en los principios del Instituto Libre de Enseñanza y la Escuela Normal de la Generalitat. En el preámbulo del Decreto del 22 del VIII de 1931 por el que se aprobó la Escuela Normal de la Generalitat se podía leer:

En este sentido Cataluña, sin perjuicio de lo que haya de hacerse cuando el Estatut entre en vigor, puede ensayar un tipo de Escuela Normal de Magisterio que sin mengua de las demás características de las demás escuelas, responda plenamente a las modalidades típicas de su fisonomía catalana. (NAVARRO, 1979, p. 86-87).

La Constitución de la II República aprobó en su artículo 48 que la enseñanza primaria era gratuita y obligatoria. También que era laica, que el trabajo debía ser el eje de su actividad metodológica y que se inspirará en ideales de solidaridad humana. En su artículo 50 reconocía que

Las regiones autónomas podrán organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas, de acuerdo con las facultades que se concedan en sus Estatutos. Es obligatorio el estudio de la lengua castellana, y ésta se usará también como instrumento de enseñanza en todos los centros de instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas. El Estado podrá mantener o crear en ellas instituciones docentes de todos los grados en el idioma oficial de la República<sup>6</sup>.

La Constitución recogía en parte las aspiraciones de Cataluña. Sin embargo, el Estatut de Núria (1931)<sup>7</sup>, de carácter soberanista, aspiraba a mucho más. En su artículo 13 a) se decía que correspondía a la Generalitat de Catalunya la legislación y la ejecución directa de la enseñanza en todos sus grados y ordenes, los servicios de instrucción pública, bellas artes, museos, archivos, bibliotecas y conservación de monumentos. Para la concesión de títulos profesionales que deban tener vigor en todo el territorio de la República, los programas y las enseñanzas escolares deberán satisfacer los mínimos señalados por la legislación general. En cambio el Estatuto de Autonomía aprobado por las Cortes Españolas en 1932 decía, en su artículo 7, que la Generalitat

podrá crear y sostener los centros de enseñanza, en todos los grados y ordenes que crea oportunos, siempre de acuerdo con lo que se dispone en el artículo 50 de la Constitución, con

<sup>6</sup> La Constitución de la II República Española puede consultarse en <http://www.icsi.berkeley.edu/~chema/republica/constitucion.html>. Consulta, 20 de marzo de 2010

<sup>7</sup> Con el nombre de Estatut de Núria se conoce el texto redactado, en esta localidad del Pirineo Catalán, por 44 diputados del Parlament de Catalunya, del Estatut aprobado por el Parlament y refrendado por el pueblo catalán (varones mayores de 25 años) y que fue sometido a discusión en las Cortes Españolas. De la discusión salió el Estatut de Catalunya de 1932 del que desapareció el articulado más soberanista.

independencia de las instituciones docentes y culturales del Estado y con los recursos de la Hacienda y de la Generalitat, dotada por este Estatut<sup>8</sup>.

Los debates en las Cortes republicanas en torno a las competencias educativas de Cataluña pusieron en evidencia la existencia de grandes diferencias entre algunos diputados españoles y diputados catalanes. La “cuestión catalana” emergía de nuevo en la II República y sería una de las causas del enfrentamiento civil que se produjo en 1936, después del triunfo del Frente Popular. Las palabras del diputado de Unió Socialista de Catalunya, Rafael Campalans, ejemplifican la naturaleza del debate:

No habéis comprendido, señores diputados, lo que el 14 de abril significó para Cataluña... (...) Nosotros os decíamos... que nos lanzáramos a crear una nueva España, una España digna de todos, en que todos los españoles pudieran convivir con igual dignidad, una España integral, la única posible, integrada, dentro de un Estado libre, por un conjunto de pueblos libres, fusionados por su única libertad. Esta es la única España integral con existencia posible. Enfrente de esto, podéis hacer una España-fuerza, una España-policia, una España que sea muchas cosas, pero la España integral a la que el pueblo aspira y reclama de nosotros, no la podrá hacer esta gente (señalando a la minoría agraria). (...) Somos nosotros los que venimos aquí de cara al futuro, y ¿con qué se nos sale?, ¿Con qué se combaten nuestras aspiraciones? Con papeles viejos, con leyes derivadas del Estado de guerra de

---

<sup>8</sup> El texto del Estatut de Núria puede consultarse en <http://republica-republicanisme.uab.es/docs/f340f1b1f65b6df5b5e3f94d95b11daf.pdf> (Consulta: 20 de marzo de 2010). La versión en castellano del Estatut de 1932 puede consultarse en <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/45700629871425217465679/index.htm> (Consulta: 25 de marzo de 2010).

Felipe V, con... las leyes autocráticas y despóticas de la monarquía borbónica... . (NAVARRO, 1979, p. 33).

A pesar de ello, el Estatut de 1932 permitió a la Generalitat avanzar en la creación de un sistema educativo catalán. Así, por ejemplo, en la reforma de las Escuelas Normales se incluían las metodologías y, entre ellas, la Metodología de la Geografía y de la Historia. La transformación de la formación inicial de los maestros y de las maestras se completó con la de la formación continuada realizada en las Escoles d'Estiu. Con la II República volvieron a ser el principal espacio de actualización científica y pedagógica de los maestros catalanes. Y también de lucha política a favor de la escuela catalana. Las Escoles d'Estiu se reanudaron en 1930. Entre los cursos que se ofrecieron destacan Gramática catalana, Historia de Cataluña y Los métodos de geografía humana aplicados a Cataluña. A partir del año 1931 será la Generalitat de Cataluña la responsable de su organización. El peso del aprendizaje del catalán y de asignaturas de Geografía de Cataluña, Historia de Cataluña e Historia del Arte de Cataluña cada vez será mayor. Sin embargo, el nacionalismo catalán que se respiraba en los programas no tenía parangón con el rancio nacionalismo español de otros tiempos. Así, en la presentación de los cursos de L'Escola d'Estiu de 1932, organizada por la Escuela Normal de la Generalitat, se decía

Pero l'Escola d'Estiu de 1932 no quiso limitarse únicamente a los valores más expresivos de la cultura catalana [Geografía e Historia de Cataluña]. Sensible a las ondas emocionales de amplia hermandad hispánica puestas en movimiento por el espíritu democrático y humano de la República, la Escuela de Verano quiso complacerse al ofrecer, por primera vez en la historia de l'Escola d'Estiu, un interesante cursillo de Historia de España, confiado al conocido historiador y publicista Gonçal de Reparaz, y un curso de Literatura castellana contemporánea, confiado al ilustre

catedrático de la Universidad de Barcelona, Angel Valbuena i Prats. (DIPUTACIÓ DE BARCELONA, 1983, p. 189).

L'Escola d'Estiu de 1936 fue la última Escola d'Estiu de la República. Había estallado la Guerra Civil!

El triunfo de la derecha y de los radicales en 1933 supuso un freno a las realizaciones de la II República y un ejemplo de lo acertado del pronóstico de Campalans. Habría que esperar al triunfo del Frente Popular para poder proseguir con la política educativa progresista iniciada en 1931. Pero la Guerra Civil... En Cataluña la respuesta educativa al alzamiento fascista fue la creación del CENU (Consejo de la Nueva Escuela Unificada). Su objetivo principal fue dar escuela a todos los niños y niñas. Una escuela inspirada en los principios racionalistas del trabajo y de la fraternidad humana, libre de todo tipo de privilegios. El problema fue su corta duración y el triunfo de los militares golpistas. El triunfo de Franco acabó, por un largo periodo, con la esperanza de una escuela catalana y española, democrática y transformadora y se volvió a una escuela centralista, españolista, represora de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos de España y al servicio de Dios y de la Patria.

### **3. La escuela franquista: la imposición de la escuela nacional española y los primeros intentos de recuperar la escuela catalana.**

La dictadura franquista fue un período regresivo, reaccionario y autoritario. La educación estuvo sometida, primero, a los principios teóricos del fascismo –de la Falange, del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina– y de la Iglesia más conservadora. Y más tarde, de los tecnócratas del Opus Dei. Haré un breve recorrido por la educación en la España franquista centrándome principalmente en la última ley de educación, la Ley General de Educación de 1970, y en las aportaciones de los movimientos de renovación durante el franquismo.

No voy a entrar en el análisis de las leyes y reglamentos que se impusieron en la España franquista para acabar con la perniciosa influencia del magisterio republicano –uno de los sectores más perseguidos por los militares, la Iglesia y por los falangistas- ni en las leyes que pusieron fin a la Ley Moyano. La escuela se dejó de nuevo en manos de la Iglesia aunque el estado conservó su poder en un sector público –escuela elemental y secundaria- claramente desfavorecido en relación con la enseñanza religiosa. Por otro lado, se volvió a perseguir la enseñanza en las “lenguas vernáculas” que, una vez más, fueron prohibidas en la escuela y relegadas al ámbito familiar.

La imagen que de la nación española quería dar el franquismo se resume bien en una de sus frases preferidas: “Una, Grande y Libre”. La nación Una era España. Y era grande porque en su pasado tuvo hechos tan importantes como la Reconquista –los supuestos 800 años de lucha contra los musulmanes-, la conquista y colonización de América, la Inquisición y la persecución de la herejía, etc. La España que venció en la Guerra Civil a los judíos, a los masones, a los comunistas, y a todo tipo de separatistas. Una España cuya historia ha sido protagonizada por grandes hombres, santos varones y caudillos militares.

Aún no había finalizado la Guerra Civil cuando el Gobierno de Franco ya empezó a legislar sobre la enseñanza. En el *Boletín Oficial del Estado* del 23 de septiembre de 1938 se publicó el texto legal que iba a configurar la reforma de la Segunda Enseñanza. En el prólogo se afirmaba

La revalorización de lo español, la definitiva extirpación del pesimismo anti-hispánico y extranjerizante, hijo de la apostasía y de la odiosa y mendaz leyenda negra, se ha de conseguir mediante la enseñanza de la Historia Universal (acompañada de la Geografía), principalmente en sus relaciones con la de España. Se trata así de poner de manifiesto la pureza moral de la nacionalidad española; la categoría superior, universalista, de



nuestro espíritu imperial, de la Hispanidad, (...). (ALVAREZ OSES et al. 2000, p. 57).

Para el historiador español Julio Arostegui (2000, p. 23): “El control de la enseñanza de la Historia fue cuestión clave porque su sentido era, naturalmente, esencial en la justificación y legitimación del régimen. La Historia tenía que estar al servicio de los ideales de la Cruzada, de la España “eterna” y, en definitiva, de los “ideales del 18 de julio”. Esta opinión es compartida por Martínez Tórtola (1996, p. 33-34), para quien “En primer lugar se observa el deseo de despertar y potenciar el *sentimiento nacionalista*, patente en la necesidad de hacer renacer el amor a la Patria que, aunque no está mencionado expresamente, subyace en algunos párrafos de la exposición de motivos. Este sentido nacionalista se contempla en expresiones como “*La valorización del auténtico Ser de España*”. Ser que se identifica con la España del siglo XVI, esto es, con el esplendor del Imperio; o “*La revalorización de lo español, la definitiva extirpación del pesimismo anti-hispánico y extranjerizante*” como justificación para refutar cualquier injerencia exterior”.

Esta tendencia se refuerza en el Plan de Estudios de 1953 (Boletín Oficial del Estado de 2 de julio). Se crea una nueva materia: La Formación del Espíritu Nacional (FEN) en el bachillerato que se ajustaba a los principios fundamentales del Movimiento Nacional y, por supuesto, al dogma y a la moral católicos:

Los cuestionarios y enseñanzas de la Formación del Espíritu Nacional se orientarán principalmente a infundir a los alumnos desde los primeros cursos el conocimiento de la misión de España en la Historia; su servicio a los altos valores de la concepción católica de la vida; la significación que sus hombres y hechos representativos han tenido en la historia universal; la acción de España en América y el valor de la comunidad de los pueblos hispánicos, y las instituciones y principios fundamentales del

Movimiento Nacional, especialmente la unidad religiosa, la doctrina social y el servicio del bien común de la patria. (ALVÁREZ OSES et al, 2000, p. 73-74).

Una historia de España basada en hechos políticos y militares y en la que sólo de manera marginal y estereotipada se hablaba de la existencia de otros pueblos, de otras culturas y de otras lenguas. Por ejemplo, en el manual de Formación del Espíritu Nacional de Álvarez y Orte (1955, p. 68 y 53) - los dos autores eran Instructores Nacionales del Frente de Juventudes, organización juvenil adscrita a la Falange Española- para el segundo curso de bachillerato (alumnos de 12 años) se puede comprobar cómo se interpretaban las diferencias culturales entre los pueblos y regiones españolas:

De Oriente heredaron los andaluces la sangre ardiente, la desbordada fantasía y el gusto artístico; de Castilla, la austeridad, el idioma y el espíritu de sacrificio. (...) El andaluz es aficionado a las fiestas que se pueden dividir en procesiones, romerías y toros.

El pueblo catalán es trabajador infatigable, amante del ahorro y emprendedor. Estas cualidades le han hecho ser un buen campesino, que labra sus campos con esmero y saca de una tierra difícil un magnífico rendimiento. Estas cualidades también le han dado su extraordinaria capacidad para la industria y el comercio.

El análisis de los manuales de historia y de geografía de estos primeros años del franquismo pone en evidencia, por un lado, la denuncia de los separatismos desmembradores de la patria, en particular, el catalán, y, por el otro, el conocimiento del glorioso pasado de España para generar amor a la patria y el deseo de imitar las gestas de sus héroes. Para Abós Santabàrbara (2003, p. 107),

El destino de España otorgado por la Providencia como “pueblo elegido” llevaría implícita la vocación mesiánica e imperialista, para lo cual sería necesario un unitarismo fundamentalista, entendido como uniformidad religiosa, lingüística e ideológica, en lugar de una unidad integradora y respetuosa con la variedad cultural de los pueblos de España.

Para conseguir estas metas, el franquismo no dudó en anular la personalidad nacional catalana, su lengua, su cultura, sus instituciones políticas y su Estatut. La mejor ejemplificación de ello fue el fusilamiento del último presidente de la Generalitat elegido democráticamente, Lluís Companys, después de ser entregado por la Gestapo a los franquistas y de un juicio sumarísimo a manos de los militares que lo condenaron a muerte.

Desde los primeros días de la ocupación de Cataluña se prohibió la utilización y la enseñanza del catalán en la escuela, se depuró el magisterio catalán y fueron perseguidos y encarcelados aquellos maestros o aquellas maestras que no pudieron exiliarse, y se substituyeron por maestros y maestras de fuera de Cataluña, se retiraron los libros escritos en catalán, etc. (CATALUNYA..., 1973).

En definitiva, para Marta Mata<sup>9</sup> (2001, p. 30)

los vencedores destruyeron un modelo de escuela alcanzado con mucho trabajo y entusiasmo, la escuela del período republicano, que fue excepcional para la renovación pedagógica, excepcional en formación de maestros, extensión y calificación de la escuela en general, y valoración en la opinión pública.

La dura situación de los primeros 25 años de franquismo empezó a cambiar con la llegada al poder de los tecnócratas del Opus Dei. A mediados

---

<sup>9</sup> Los autores del libro de donde procede la cita fueron los fundadores de l’Escola de Mestres “Rosa Sensat”, núcleo fundamental de la renovación pedagógica catalana que reivindicó la escuela catalana en pleno franquismo. Marta Mata fue, además, una de sus principales impulsoras y a la muerte del dictador una gran defensora de la escuela catalana como representante política del Partit dels Socialistes de Catalunya en el Ayuntamiento de Barcelona, en el Parlament de Catalunya y en Madrid.

de los años 60 España había experimentado profundas transformaciones económicas y sociales. Se había industrializado, llegaban grandes cantidades de turistas europeos y muchos españoles dejaban la España rural e inmigraban hacia Europa o hacia las comunidades más ricas e industrializadas. En este contexto se aprobó la Ley General de Educación (1970) y empezaron a emerger voces críticas en el magisterio español y, en particular, en el catalán que empezaron a plantear de nuevo la catalanización de la escuela. Son los Movimientos de Renovación Pedagógica, entre ellos l'Escola de Mestres "Rosa Sensat" movimiento catalán responsable de la mayor movilización del magisterio a través de una renacidas Escoles d'Estiu. Y de un importante impulso de la catalanización de la escuela que permitió a la muerte del dictador iniciar la singladura educativa de mayor calado y duración de la historia de España y de Cataluña. Pero esto ya es historia reciente<sup>10</sup>.

## Referencias

ABÓS SANTABÁRBARA, A. L. *La historia que nos enseñaron (1937-1975)*. Madrid, 2003.

AINAUD DE LASARTE, J. M. El catalanisme, abans i després de les Bases de Manresa. *Crònica d'Ensenyament*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1993, n° 53, 31-32

ALVÁREZ LASTRA, M./ORTE MARTÍNEZ, E. de. *Formación del Espíritu Nacional. Segundo año de bachillerato*. Madrid: Gráficas Canales, 1955. .

ÁLVAREZ OSES, J.A./CAL FREIRE, I./HARO SABATER, J./GONZÁLEZ MUÑOZ, M.C. *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*. Madrid: Libros de La Catarata, 2000.

AROSTEGUI, J. Prólogo. In: ÁLVAREZ OSES, J.A./CAL FREIRE, I./HARO SABATER, J./GONZÁLEZ MUÑOZ, M.C.: *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*. Madrid: Libros de La Catarata, 2000. P.15-33

---

<sup>10</sup> No es la historia reciente de lo sucedido en Catalunya en estos últimos años, si no la historia reciente del momento en que fue escrito este texto. Nada en aquel momento hacía prever lo que sucedería con posterioridad y el papel que pudo tener la escuela catalana en los sucesos del año 2017.

*Catalunya sota el règim franquista. Vol. I Informe sobre la persecució de la llengua i la cultura de Catalunya pel règim del General Franco.* Paris, Edicions Catalanes de Paris

DIPUTACIÓ DE BARCELONA,. *Escola d'Estiu (1914-1936). Edició facsímil dels programes i cròniques.* I Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica. Barcelona. Alta Fulla: 1983.

ESCOLANO BENITO, A. *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas.* Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.

FONTANA, J. *La fi de l'Antic Règim i la industrialització (1787-1868).* In: VILAR, P. (dir.). Ed. 62. *Història de Catalunya*, v. V. Barcelona, 1988,

GARCIA PUCHOL, J.. *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido.* Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, 1993.

MARTÍNEZ TORTOLA, E. *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953).* Madrid: Tecnos, 1996.

MARTA MATA. Un període difícil. M.A. In: CANALS, M.T. CODINA, J. COTS, P. DARDER, M. MATA, A. ROIG. *La Renovació Pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1989). Fets i records.* Barcelona. Ed. 62/Rosa Sensat, 2001.

MONÉS, J. Introducció. *A l'avantguarda de l'educació. Experiències pedagògiques 1900-1938.* Barcelona: Departament d'activitats culturals de la E.T.S.I.I.B. Permanent del Congrés de la Formació, 1972, p.11-17

NAVARRO, R. *L'educació a Catalunya durant la Generalitat 1931-1939.* Barcelona, 1979 Edicions 62.

PAGÈS, P. 1972. Política cultural de Prat de la Riba. *A l'avantguarda de l'educació. Experiències pedagògiques 1900-1938.* Barcelona. Departament d'activitats culturals de la E.T.S.I.I.B. Permanent del Congrés de la Formació, 107-140.

TERMES, J./COLOMINES, A 1992. *Les Bases de Manresa de 1892 i els orígens del catalanisme.* Barcelona. Generalitat de Catalunya.

Recebido em junho de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

# El Currículo Escolar en Colombia: un campo en conflicto y construcción permanente

*Gerardo Machuca Téllez<sup>1</sup>*

## RESUMEN

La configuración del Currículo en Colombia está atravesada por las vicisitudes espacio-temporales propias de un país inserido en la realidad latinoamericana. Comprender su desarrollo histórico, implica pues, el entendimiento primario del Currículo, que es sin más, un “campo de conflicto” con infinidad de agentes y escalas que intervienen en una dialéctica que perpetua permanencias y atisba giros articulados a lógicas gubernamentales. Por consiguiente, el presente artículo pretende discutir dicho proceso a la luz de la comprensión del Currículo como una construcción social en donde se consignan las visiones de país en amplios sentidos contradictorios. El documento se divide en tres momentos: 1. El contexto colombiano en materia curricular; 2. El marco legal del currículo en Colombia y sus relaciones con escalas ampliadas del sistema-interestatal; y, 3. Los retos pendientes del currículo en Colombia. Finalmente, se presentan algunas consideraciones, que pretenden avivar el constante debate sobre el campo curricular.

**PALABRAS-CLAVE:** Currículo. Colombia. Unesco.

*The school curriculum in Colombia: a field in conflict and permanent construction*

## ABSTRACT

The configuration of the Curriculum in Colombia is crossed by the spatio-temporal vicissitudes of a country inserted in the Latin American reality. Understanding its historical development, therefore, implies the primary

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación. Líder grupo de investigaciones en Innovación Pedagógica en Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN (Bogotá-Colombia). [g.machucatellez@gmail.com](mailto:g.machucatellez@gmail.com)

understanding of the Curriculum, which is simply a "field of conflict" with an infinity of agents and scales that intervene in a dialectic that perpetuates permanence and peeks at articulated turns to governmental logics. Therefore, this article intends to discuss this process in light of the understanding of the Curriculum as a social construction where the visions of the country are consigned in broad contradictory senses. The document is divided into three stages: 1. The Colombian context in curricular matters; 2. The legal framework of the curriculum in Colombia and its relationships with extended scales of the interstate system; and, 3. The outstanding challenges of the curriculum in Colombia. Finally, some considerations are presented, which aim to stimulate the constant debate on the curricular field.

**KEYWORDS:** Curriculum. Colombia. Unesco.

\* \* \*

## **El contexto colombiano en materia curricular desde una mirada histórico-espacial**

Analizar al Currículo en Colombia resulta necesario comprender el proceso histórico-espacial de este país en un marco ampliado como es el sistema-mundial (WALLERSTEIN, 1979). Tal como señala Quijano y Wallerstein (1992, p. 583) América “nace como unidad geo-social en el siglo XVI”. Este elemento será determinante en la configuración de las estructuras del currículo, no sólo porque este caracterizado por el ocultamiento de los componentes situados en el territorio americano, sino además, por el posicionamiento de un currículo particular para el denominado “Nuevo Mundo”.

Bajo este panorama, los desdoblamientos de la Contrarreforma, impulsada por los jesuitas en el Siglo XVI, tendrían impacto en el currículo de la región, con elementos como el denominado *Ratio Studiorum*, al imponerse como documento guía para el establecimiento de un sistema que pretendía la evangelización de los habitantes de este territorio. Más aún,

este elemento en asocio con la Corona Española, orientaría la configuración de una suerte de escuela dual -incluyendo su currículo, en la que la relación con la Iglesia, -eje de acción, proponía en un primer momento la formación para los hijos de españoles nacidos en América y, en segunda instancia, una tipología direccionada a la educación para el resto de la población.

Las primeras, de orden privativo, y las segundas, de orden estatal. Estas últimas, enfocadas a la evangelización, mientras que las primeras ofrecían una escolarización primaria en donde la Lectura, Religión, Escritura y Aritmética, formaban parte del plan de estudios (BAZANTE, 2006). Una diferenciación dispuesta en un marco de exclusión socio-espacial que implica el solapamiento curricular de saberes, en este caso, bajo la fuerza colonizadora y evangelizadora derivada del centro del sistema-mundial.

Por otra parte, vemos que la consolidación de modelos escolares y curriculares desde la corona del Virreinato de Nueva Granada en el siglo XVIII, estaría influenciado por distintas comunidades religiosas, entre las que se encuentran los jesuitas y franciscanos como encargados de la formación, particularmente en monasterios. El desdoblamiento de una educación vinculada a la Iglesia, por consiguiente, derivaría en una visión curricular enfocada a la formación de buenos cristianos, es decir, una visión salvacioncita y civilizadora (POPKEWITZ, 2009, 2015; GREIVE; 2002), que incorpora en el currículo asignaturas como: “Lectura, Escritura, Aritmética, Gramática, Religión, Moral, Instrucción cívica y Habilidades manuales; en algunas instituciones de tipo comercial incluían Contabilidad y en otras, Artes y Oficios como Zapatería, Ebanistería, Costura, Bordado y elementos de Agricultura” (BAZANTE, 2006, p. 9).

Ahora bien, pasando a los procesos de Independencia en el agitado siglo XIX, respecto a la configuración del Estado-Nacional, las transferencias técnicas, discursivas y representacionales de la Escuela pasarían a refinarse por cuenta de los procesos de industrialización; procesos que se dan en toda América Latina, particularmente en países como Brasil, Argentina y México,



derivando en una consolidación Euro-centrada de lo que sería el Espacio escolar (OCON, 2002) y claro, en los propósitos del currículo frente a la necesidad de consolidar el Estado-Nacional Moderno en la periferia.

En este contexto, Colombia, inmersa en conflictos internos, consolidaría en 1870 la reforma educativa que acogería los componentes de modernización de los sistemas educativos, otorgándole al Estado, la responsabilidad de educar, y con ello, todo un marco institucional centrado en él. De ahí que este proceso haya vinculado las ideas pedagógicas como las de J. Pentalozzi (1746-1827). Sin embargo, la Iglesia con una importante influencia dentro del currículo y, particularmente en el moldeamiento de una cultura escolar, se situó como regidora de la moral, definiendo la formulación de propósitos, metodologías y técnicas de enseñanza.

No obstante, y a pesar de este tipo de vicisitudes, el currículo alcanzaría importantes matices, de modo que la Educación cívica, Urbanidad, Física y Gimnasia, obtendrían respectivamente un espacio de reconocimiento para el niño y el joven, y con ello, la necesidad de transformación en las metodologías de enseñanza. Baste, como muestra, la primera misión pedagógica alemana que pretendía formar docentes en las visiones más ampliadas de la educación provenientes de Europa. Sin embargo, y como resultado de la configuración territorial del país, esta iniciativa resultó truncada por la denominada Constitución de 1886, al retomar una visión conservadora, basada en la relación Estado-Iglesia, generando así un retroceso curricular con base en los principios católicos imperantes.

Por otro lado, con la entrada al siglo XX frente a los agudos dualismos ideológicos entre conservadores y liberales como representantes del estatismo moral -propio de la colonia y el laicismo, y, sumergidos en un complejo panorama de exclusión socio-espacial de la población colombiana, los procesos de modernización respecto al tema educativo, darían muestras de congelamiento y que se evidencia en las tasas de analfabetismo, específicamente en las mujeres.

Por consiguiente, la realización del currículo, en este contexto, vinculó métodos memorísticos en donde temas como la Religión, Aritmética, Escritura y Lectura no articulaban procesos diferenciados o “modernos” para la época, además de la permanencia evangelizadora como eje de formación. Por tanto, cabe aclarar que la presencia de algunas iniciativas de disciplinas como Historia y Geografía, estuvieron vinculadas a la construcción del Estado-nacional en la escolarización hasta los seis años.

Bajo este panorama, la educación privada perpetuó la dinámica dualista en el currículo con un carácter eurocentrado (afrancesado particularmente) para la formación de las elites, y que justamente se evidencia mediante la Ley 39 de 1903, la cual se centra en la conservadora idea de civilizar a una parte de la sociedad colombiana, así también de formar a sus elites. No obstante, para 1916 con el Ministerio de Instrucción Pública comenzaría la definición de los tiempos dedicados a las disciplinas; ya en 1922, se definiría la educación secundaria con 6 años de enseñanza. En este contexto, la formación de maestros se vinculaba articuladamente, a la formación elemental con una secuencia en de estudios 5 años, manteniendo así, al docente dentro del rol curricular con la respectiva vigilancia del inspector.

En consecuencia, la concepción dualista de la formación durante este periodo, revelaría que, en efecto, las elites lograrían completar su fase de escolarización, mientras que las clases menos favorecidas, en algunos casos, solo podrían acceder a programas de oficios en los denominados Colegios técnicos. A su vez, frente al incierto panorama sobre la modernización del país, la segunda misión alemana, introducida en la mitad de la década de 1920, aportaría la formulación de estrategias para la erradicación del analfabetismo desde una postura de Escuela Libre a pesar de la fuerte postura católica.

Bajo este marco de desarrollo curricular, la mujer resultaría excluida del currículo oficial, el cual estaba orientado a la Administración, la Ciencia y las Humanidades. Por tanto, se daría paso al denominado currículo

“oculto” en la estructura social y su papel sería relegado a la formación de labores domésticas.

Por otro lado, en la década de 1930, tras la llegada del Partido Liberal al poder, se presentarían algunos atisbos de modernización en el país, dotando de elementos científicos a los currículos, según las necesidades de desarrollo. Sin embargo, es preciso señalar su fracaso, debido, no solo a las tensas relaciones entre Iglesia, Liberales y Conservadores, sino también por falta de recursos estatales.

En definitiva, el dualismo de la época abrirá, por un lado, la brecha entre la educación estatal enfocada a la suma de esfuerzos para ampliar sus coberturas, ancladas a procesos de modernización del clero y sus aliados y, por otro, a la educación privada que comenzaría a incorporar las tendencias pedagógicas dentro de sus currículos y prácticas escolares, tales como las propuestas por Declory y más adelante, con Franciska Radke, y su propósito de crear el Instituto Pedagógico Nacional en 1955; marcando así, el inicio de una formación docente en Colombia desde un marco ampliado y moderno.

Lo anterior, puede corroborarse mediante las reformas consagradas en la Ley de 1927, y la Reforma de 1932, en donde los currículos no son alterados en mayor medida, y sin embargo, ya entrada la década de 1950, la figura de colegios técnicos y de educación ampliada frente a este panorama, comenzaría a tomar fuerza, puesto que será a partir de 1960 en el que “[...] el plan de estudios se ha diversificado en cantidad de áreas y en las temáticas” (BAZANTE, 2006, p. 19).

Entre tanto, para Boom, Noguera y Castro (2003), serían cuatro, los elementos que caracterizarían la relación currículo y modernización en Colombia, por lo menos hasta aquí descrita. El primero, centrado en la transformación del campo educativo entre las décadas de 1940 y 1960. Al respecto, cabe señalar que se generan transformaciones que rompen con una serie de componentes derivados del siglo XIX, pero sobre todo, porque este periodo se compone de transformaciones en diversas dimensiones sociales,

políticas y económicas, lo que implica una preocupación para atender a las poblaciones no consolidadas.

El segundo elemento, estaría vinculado a la difusa relación -aunque paralela, entre la dimensión macro de la política educativa respecto del currículo y su dimensión micro, específicamente en términos de la comprensión de currículo, educación y la configuración de prácticas y saberes pedagógicos en un contraste con las ideas de desarrollo impregnadas en las dimensiones macro.

A seguir, un tercer elemento relacionado con la influencia de las miradas internacionales sobre el campo del currículo, que para los autores, procedería de una articulación desde la década de 1940, en la que el currículo respondería más a una tecnología para la instrucción.

Así pues, podemos observar que durante este periodo, existe un incremento considerable en la cobertura a nivel primario y una apuesta importante para la erradicación del analfabetismo. Justamente, es así como se generan planes quinquenales como el de 1957, en el que se comienza a estructurar el sistema educativo, en este momento con un carácter altamente centralizado en lo político y lo administrativo. Ya en la década de los 80's, iniciaría una serie de transformaciones tendientes a consolidar la cobertura en la primaria, así como la inclusión total de las mujeres, lo que, de modo general, le convierte en una década que debe ser vista desde una dimensión ampliada a nivel regional.

Por otra parte, es importante relacionar que, al igual que en la región, Colombia asiste a un proceso de transformaciones en el orden educativo y particularmente en la década de 1970 con el Programa de Renovación Curricular (FERRER, 2004), donde se incorpora la idea de tecnología educativa, vehiculada por organismos internacionales. A su vez, dentro de un importante marco de movimientos sociales y reivindicaciones dentro del Magisterio de docentes, más la presencia de movimientos académicos como el Movimiento Pedagógico; por tanto, la década de 1980 se convertirá en una época centrada en el análisis de todo este marco regulatorio que plantearía

la reformulación de los currículos, específicamente enfocados al trabajo sobre el concepto de pedagogía (MONTTOYA, 2016).

A continuación, en la década de los 90's, se encontrarían los procesos de descentralización, procedentes de los 80's y que fueron consolidados según la Constitución de 1991. Sin embargo, en ellos, es preciso anotar, no existió una visión frente a las asimetrías no superadas en el transcurso del siglo XX, lo que resultaría en una aguda brecha no solo entre la educación rural y urbana sino entre la educación privada y pública.

En resumen, podríamos señalar que este tipo de reformas estarían orientadas a la búsqueda de la calidad educativa, descentralización, y prácticas de enseñanza en pro de la participación ciudadana. No obstante, será la conjugación entre las intencionalidades estatales y los posicionamientos de los movimientos a favor de la educación en Colombia, que concurrirían en la consolidación de la Constitución de 1991 y más adelante, en la Ley General de Educación, Ley 115, con la generación de importantes lineamientos curriculares.

Específicamente, esta Ley contempla tres grandes niveles: un año de educación inicial preescolar, nueve años de educación básica y dos años de educación media. Respecto a las áreas obligatorias y fundamentales: Ciencias Naturales y Educación Ambiental; Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia); Educación artística; Educación ética y valores humanos; Educación física, recreación y deportes; Educación religiosa; Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas extranjeros; Matemáticas; Tecnología e informática; y, para la educación media, serían incorporadas las Ciencias económicas, Ciencias políticas y Filosofía (COLOMBIA, 1994).

Por consiguiente, podríamos afirmar que toda la legislación presentada, y que respecta al tema curricular, ha sido una suerte de complementariedad en el proceso de consolidación de un sistema educativo, alimentado más por la discusión política que por un trabajo académico sobre el currículo (FERRER, 2004). En este sentido, el Proyecto Educativo

Institucional-PEI, se convertiría en el canalizador y evidencia de la participación de las comunidades, sin embargo, con poca influencia y análisis sobre lo curricular.

En consecuencia, un proyecto que encuentra acervo en las dificultades por falta de comprensión de los componentes teóricos y conceptuales de lo curricular por parte de directores y docentes; ausencia de metodologías claras para la trasposición a los procesos de enseñanza-aprendizaje; aislamiento disciplinar en la configuración de contenidos, relativo uso de los mecanismos de participación ciudadana; y, una visión técnica por parte del Estado sobre el tema y que transitaría por las dimensiones macro, meso y micro del currículo.

Paralelamente, tenemos que Colombia, apunta FERRER (2004), estaría articulada a importantes procesos de evaluación, no solo desde su Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), sino dentro del ámbito internacional como participante de pruebas como: Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) y Programme for International Student Assessment (PISA), en las que se reflejan, respectivamente, bajos índices conforme a la media. Incluso, cabe señalar, que para el 2018, Colombia lograría ingresar a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), elemento que revela -al lector- todo un marco normativo y específico de direccionamiento curricular.

Por otra parte, respecto a las dos primeras décadas del siglo XXI, tenemos un refinamiento del sistema educativo y de la dimensión curricular, atendiendo a lineamientos de carácter ampliado desde la reformulación de Estatutos docentes, como el 1278; lineamientos curriculares y de evaluación; incorporación de temas como sistemas de convivencia, Derechos humanos, sexualidad y prevención de la violencia escolar con la Ley 1620 de 2013, hasta la formulación de planes para conseguir la excelencia; una estrategia para compensar la huella de la expansión en cobertura y el déficit en términos de calidad educativa.

Por tanto, el currículo, como veremos a continuación, es un proyecto que aún se orienta desde la Ley 115 de 1994, y se encuentra vehiculado por componentes histórico-espaciales, que bajo este panorama, dan cuenta del existente dualismo en el currículo actual, así como la presencia de la moral católica y las tensiones territoriales que impactan y ponen al currículo como una tecnología excluyente, aún en la participación real de los ciudadanos frente a las intencionalidades curriculares.

### **El marco legal del currículo en Colombia y sus relaciones con escalas ampliadas del sistema-interestatal**

Con el marco histórico-espacial anteriormente descrito, podemos comprender el marco de enunciación y “coherencia” en la estructura legal del currículo en Colombia. Así, la enunciación de la Constitución Política en Colombia en 1991, que remplazaría la enunciada en 1886, abriría paso a los diversos procesos participativos y de des-centralización que se alinean con las emergencias democráticas de la región. Precisamente, en su apartado sobre Educación, es clara su intención al afirmar que ésta es un derecho fundamental.

Nótese que tras cuatro años de la Constitución de 1991, mediante la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, se generó todo un marco regulatorio para la efectivación de lo que en 1991 se habría proclamado sobre el Derecho a la Educación. En él, se encuentran las definiciones, lineamientos generales y procedimientos para la organización del servicio público educativo. Así también, se especifican los fines de la educación en su Artículo 5º, donde además se plantea: el pleno desarrollo de la personalidad; la formación para el respeto a la vida y demás derechos humanos; la formación para la participación, el respeto a la autoridad legítima, la cultura nacional y símbolos patrios; la comprensión crítica, conocimiento en ciencia, técnica e investigación; así como los bienes culturales, el cuidado del medio

ambiente, la formación para el trabajo, la preservación de la salud y la higiene.

Por otro lado, en su Artículo 13, la Ley 115 establece la obligatoriedad de la Educación e indica algunos elementos a tener en cuenta como: la práctica de la Constitución, la Educación cívica, el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de la cultura, la enseñanza para la protección del medio ambiente, la educación para la justicia, la paz y la formación en valores humanos, así como la educación sexual; y, de igual manera, indica los elementos comunes entre los niveles educativos, marcando también los componentes específicos de cada nivel.

La Ley 115 definirá las áreas obligatorias y fundamentales, las cuales deberán articularse con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), con una relevancia del 80%. Así pues, señalamos que estas áreas son: 1. Ciencias naturales y educación ambiental; 2. Ciencias sociales, Historia, Geografía, Constitución política y democrática; 3. Educación artística; 4. Educación ética y en valores humanos; 5. Educación física, recreación y deportes; 6. Educación religiosa; 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; 8. Matemáticas; 9. Tecnología e informática.

Por otro lado, luego de la proclamación de la Ley 115, aparecería el Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. De manera general, reglamenta la manera sobre cómo debe darse la prestación del servicio educativo, la organización de la educación formal en sus niveles, ciclos y grados, la formulación del proyecto educativo institucional - definiendo sus componentes, así como los concernientes al Manual de convivencia, además de indicar la estructura del Gobierno Escolar, la organización institucional, las orientaciones curriculares, la evaluación y la promoción y calendarios académicos.

Posteriormente, bajo la Resolución 2343 de 1996, se adopta el diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público



educativo, estableciendo los indicadores de logros curriculares para la educación formal.

El documento contiene, entre otros aspectos, las orientaciones para los lineamientos y procesos curriculares, abarcando temas como la autonomía curricular, su construcción y la idea de currículo común que, según su Artículo 7 indica: “[...] debe entenderse como un conjunto de procesos, saberes, competencias y valores, básicos y fundamentales para el desarrollo integral de las personas y de los grupos, en las diversas culturas que integran la nacionalidad colombiana”. (Resolución 2343 de 1996).

La Resolución presenta todo un marco de indicadores de logros curriculares, elementos que servirán para constatar los resultados del proceso educativo. Así también, define alcances e indicadores por conjunto de grado; procedimientos técnicos; proyectos pedagógicos y educación religiosa; procedimientos curriculares de los establecimientos educativos, definiendo consecuentemente la base para la formulación de logros e indicadores específicos.

Por otra parte, con la Ley 715 de 2002, se abre paso a la reorganización en la gestión, lo que también exigiría la reorganización del sistema educativo desde una perspectiva económica. Con ello, se establecen no solo los recursos sino las obligaciones y competencias a las entidades territoriales en materia de educación, generando una serie de estándares curriculares orientados a aquello que el estudiante debe saber, y en este sentido, se perpetua una lógica mecanicista en donde el docente continua aplicando una suerte de componentes curriculares.

Años más tarde, mediante el Decreto 1290 de 2009, se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Para ello, dispone la evaluación de los aprendizajes desde distintos ámbitos -internacional, nacional e institucional; por ende, una dimensionalidad escalar que venía solapada desde 1980 y que comienza a consolidarse en este periodo.

Aunado a lo anterior, se define el Sistema Institucional de evaluación de los estudiantes, la escala de valoración –cualitativa, la promoción escolar, las responsabilidades del Ministerio Nacional de Educación, las secretarías, las entidades territoriales y los establecimientos escolares, así como derechos y deberes de la comunidad educativa. De modo que, sumado a toda esta estructura, se presentan a continuación, tres elementos que buscarían definir los marcos generales de acción para las diferentes escalas espaciales –aun no descritos; elementos que en su recorrido, como se denota en las reglamentaciones y decretos, intentarían aliviar los vacíos evidenciados en el proceso de descentralización.

El primero de ellos, definido como lineamientos curriculares, los cuales, se enfocan en diversas áreas como: Ciencias Naturales, Matemáticas, Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas. Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), dichos lineamientos se entienden como una suerte de orientación que vincula marcos epistemológicos, pedagógicos y curriculares, que junto a la comunidad académica relacionada con la educación, sustentan la fundamentación y planeación de áreas, tanto obligatorias como fundamentales, brindando “orientaciones a las instituciones para la elaboración de sus planes de estudio, la formulación de objetivos y la selección de los contenidos, de acuerdo con los respectivos proyectos educativos” (1998, p. 9). Todo lo anterior articulado a la Ley 115 de 1994.

Adicionalmente, por lo anterior, emergen los estándares básicos en educación para las diferentes áreas. El documento generado por el MEN indica que estos [...] constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo.” (COLOMBIA/MEN/ESTANDARES, 2006, p. 9).

En síntesis, estos dos documentos, aun cuando plantean un marco general para lograr la efectivación de la Ley 115 sobre los aspectos

curriculares en el territorio nacional, arrastran las dificultades propias de un proceso de desarrollo educativo asimétrico.

Finalmente, y como uno de los últimos elementos propuestos por el MEN, aparecen los Derechos básicos de aprendizaje, definidos como:

[...] un grupo de aprendizajes estructurantes grado a grado (de primero a once) y para un área particular. Se entienden los «aprendizajes» como la conjunción de conocimientos y prácticas sociales y personales que favorecen transformaciones cognitivas y cualitativas de las relaciones del individuo consigo mismo, con los demás, y con el entorno (físico, cultural y social). (COLOMBIA/MEN, 2017, p. 7).

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional, es claro al indicar que los derechos básicos de aprendizaje deben articularse a las dinámicas propuestas en el proyecto Educativo Comunitario (PEC). Esto se desarrolla a partir de la articulación de tres componentes: 1. Los enunciados que contienen el aprendizaje estructurante; 2. Las evidencias de dicho aprendizaje; y, 3. El ejemplo que complementa la evidencia. En definitiva, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) NO son: “un listado de contenidos sino de un grupo de aprendizajes que se conectan entre sí, y que deben ser tratados de manera simultánea o secuencial en los planes de aula dependiendo de las experiencias que se diseñan” (MEN, 2017, p. 9).

Toda esta ruta legislativa, presentada en Colombia desde 1990, es más palpable desde la dimensión interestatal. Por tanto, cuando abrimos el lente hacia la relación escalar entre un nivel como el Estado-Nación y su política externa, queda clara la relación que se establece con las dinámicas regionales y mundiales. Baste hacer una breve referencia al papel de los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco,) Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Entre tanto, el proyecto Educación Para Todos-EPT (1990-2015), es, por ejemplo, la cumbre de un proceso ampliado en la región, en donde la Unesco, bajo un refinamiento técnico, delimita una serie de rasgos para la educación y que a su vez, van configurando sistemas educativos que responden a una “mundialización de la educación” (MEYER & RAMIREZ, 2010). Este proyecto, de carácter mundial, pero con marcos regionales de acción, derivados de iniciativas anteriores como el PRELAC (1980-2002), propone, de modo general, la ruta que orientaría a la región en sus procesos de redemocratización en el orbe educativo. En la Declaración y Marco de Acción Mundial Educación para Todos (EPT) 1990, se indica claramente las necesidades que enfrenta la región en materia educativa.

En consecuencia, estos elementos estarían susceptibles de ser explicados bajo las lógicas de configuración de los Estados-Nacionales de la región y su condición espacio-temporal al interior del sistema-mundial. Por ello, para su efectivación, el documento indica la articulación de planes de acción desde diversos organismos centrados en un marco de acción.

En efecto, dentro de este marco de acción, que esperaba alcanzar sus objetivos para el año 2000, se organiza una serie de acciones de orden Nacional, entre las que se encuentran: la evaluación de las necesidades y la planificación de las acciones de desarrollo en un contexto político favorable; la concepción de políticas para mejorar la educación básica; optimizar las capacidades analíticas, tecnológicas y de gestión; movilizar canales de información y comunicación; concertación de acciones y movilización de recursos.

En un nivel posterior, plantea acciones a nivel regional, tales como: el intercambio de información de la experiencia, de las competencias, así como la necesidad de emprender actividades conjuntas de cooperación. Por último, traza acciones dentro del ámbito mundial, señalando cuatro acciones centrales: 1. De Cooperación internacional; 2. De atención para la mejora de las capacidades nacionales; 3. De apoyo sostenido (técnico) a largo plazo; y, 4. Un espacio de consultas políticas.

Por ejemplo, con el Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes 2000, las acciones sobre América Latina se destinarían a temas concretos como la atención a la primera infancia; Educación básica; necesidades de jóvenes y adultos; logro de aprendizajes y el tema de calidad; Educación inclusiva y Educación para la vida; aumento de la inversión nacional para educación; profesionalización docente; espacios de participación civil; el vínculo de la Educación básica con las estrategias para superar la pobreza y las desigualdades; las tecnologías en la educación; la gestión en la educación; y el tema de la Cooperación internacional.

Entre tanto, la Declaración y Marco de Acción Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Plantea, en su marco de acción, como objetivo global: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015). Para ello, establece una serie de enfoques estratégicos, metas e indicadores, además de diversas modalidades de aplicación, entre ellas: gobernanza, rendición de cuentas y alianzas; coordinación eficaz; supervisión, seguimiento y examen de políticas basadas en evidencia, así como el tema de financiación. De ahí que el presente marco de acción sea analizado a profundidad en la siguiente fase de análisis.

Conviene señalar que estos elementos tendrán gran impacto en las reformas educativas de la región, específicamente en países como Brasil, Perú, Argentina, y el abanderado Chile, como ejemplos claros de este tipo de influencias. Para Cassasus (2001) tres elementos centrales, orientarían las reformas en la región a partir de 1990: 1. Situar la educación como estrategia del desarrollo económico y social, 2. Mudanzas en la gestión educativa para el desarrollo, 3. Mejoras en los niveles de calidad en el aprendizaje. Al respecto, señala la autora -en la mayoría de casos, los países de la región que pasan a incorporar estos discursos.

Tal es el caso de Colombia, que dentro del marco de estos proyectos, ha ido vinculando los objetivos y recomendaciones allí plasmadas y que pueden evidenciarse al retomar la primera parte de este apartado, respecto a la comprensión de los procesos de descentralización iniciados en 1980 y consolidados en 1990 mediante la Constitución, en donde el ámbito educativo no emergería solo de las necesidades territoriales, sino también, del complejo marco de acción regional, que de manera coyuntural, propuso la discusión sobre Educación en la región, bajo criterios mundiales tales como el proyecto EPT-1990.

Posteriormente, el recorrido de reglamentaciones en Colombia desde 1990 con la Ley 115 de 1994 y los decretos derivados, hasta las últimas disposiciones, revelarían una estrecha relación entre las dimensiones nacionales y regionales. De ahí que los movimientos curriculares de amplio margen se hayan transformado en discursos como las Competencias, que por demás, conjugan una división territorial del trabajo que frente a las asimetrías técnicas-tecnológicas de un país como Colombia, implican una seria agudización de las problemáticas históricas alrededor del currículo, tal como el citado dualismo, la tensión rural-urbano y particularmente el tema de la calidad y pertinencia.

### **Los retos pendientes del currículo en Colombia**

Luego de este panorama, vemos que, en efecto, emerge una serie de elementos que resultan característicos para la configuración curricular en Colombia. En suma, podríamos indicar que los procesos curriculares empleados desde las esferas interestatales, lograron en la década de 1990, la instalación y refinamiento de marcos curriculares, discursos pedagógicos y, en particular, tecnologías de planificación curricular desde la descentralización escolar, una suerte de apuesta por lo democrático-participativo (FERRER, 2004). Para el caso colombiano, por ejemplo, no se

planteó un currículo nacional unificado, sin embargo, para algunos autores, la evaluación se ha convertido en un regulador curricular.

En este sentido, Colombia presenta problemas comunes en el orbe regional. Y es que si bien, los procesos de descentralización administrativa y curricular agenciados por la constitución de 1991, permitieron cierta autonomía para los municipios, asimetrías en el acceso al financiamiento, estatutos docentes, así como el tema de consolidación de los contenidos adecuados a las realidades socio-espacio-temporales complejas, complejizando el panorama de implementación de procesos de modernización educativa. Estos elementos pueden ser apreciados mediante la discusión entre la expansión educativa, la equidad en el acceso y claro, el tema de la calidad.

Entre tanto, la diversidad socio-cultural pone sobre la mesa la complejidad de pensar en el currículo (SACRISTAN, 2010). En este sentido, la infraestructura técnica-tecnológica del Estado se resiente en la intención de consolidar procesos de descentralización en la formulación del currículo, incluso con la ayuda de lineamientos generales de aprendizaje, como es el caso colombiano. No obstante, aun dentro de los procesos de búsqueda de articulación de las administraciones curriculares centrales con las de diversas regiones del país, se muestra que el Estado se torna muy pequeño para hacerse cargo de tan compleja realidad (FERRER, 2004); de ahí que este elemento se situó en el rol, avivado por sus compromisos interestatales bajo lógicas capitalistas de regulación por medio de la evaluación, lo que en consecuencia reanima la intencionalidad curricular de la evaluación.

Sin embargo, las comprensiones sobre el currículo en Colombia han derivado en luchas que van dirigidas más al orden ideológico que al de una dimensión crítica de discusión que permita su estudio como categoría formal (MONTROYA, 2016). Este elemento, revela por demás, las tensiones entre dos paradigmas; uno que ve la gestión curricular desde un aspecto tecnocrático-economicista y otro, desde lo democrático-participativo (FERRER, 2004), en ambos sentidos, se concretiza un dualismo que marca lo

curricular en Colombia, donde el análisis histórico-espacial evidencia una tarea pendiente: la problematización del currículo en articulación con las dimensiones pedagógicas y didácticas.

De modo que este fenómeno puede ser explicado en la comprensión del peso de la situación espacial en la que un país como Colombia se halla inscrito. Su proceso historio-espacial, como se mostró en la primera parte de este texto, evidencia que su articulación con el sistema-mundial estaría alineado a una lógica de imposición de componentes económico-políticos e ideológico-culturales que configuran un territorio curricular construido foráneamente, y que, desde el refinamiento derivado de los procesos de industrialización, transferencia de modelos y discursos, lograría consolidar una visión de educación concebida como: una institución construida “culturalmente y no una respuesta práctica a las necesidades sociales. [...] Todos estos elementos son consecuciones eminentemente culturales y no una realidad práctica forzada a partir de necesidades políticas o económicas” (MEYER & RAMIEREZ, 2010 p. 22).

Precisamente, es esta dimensión foránea, la configuración de “mitos racionalizados”, quiere decir, de estructuras discursivas que justifican acciones sobre la dimensión educativa, y claro sobre componentes como el currículo, que resultan en la sobre posición de componentes sobre el currículo, derivando en lo que podemos afirmar, un isomorfismo-curricular, resultante de la conjugación de lineamientos centralizados en articulación con los saberes locales. Al respecto, señala Meyer y Ramírez que este resulta de “la incorporación de estructuras formales legitimadas externamente” (2010, p. 67).

Sin embargo, este proceso de traducción y vinculación a estructuras externas, en el caso de las dimensiones locales, no se traduce en el fortalecimiento del tema curricular. Por el contrario, los procesos de descentralización en Colombia, dejarían en evidencia el persistente atraso técnico y tecnológico en diferentes partes del país; elemento que arrastraría una historia de aislamiento y exclusión socio-espacial, que en los últimos 35



años viene convirtiéndose en un foco de atención, aunado a temas como el conflicto armado y el pos-conflicto. Este último elemento socio-espacial en Colombia, delimita características complejas en las dimensiones curriculares.

Por consiguiente, las reformas aplicadas en el largo recorrido de configuración curricular en Colombia, y, particularmente las referidas a las últimas tres décadas con la enunciación de la Ley 115 de 1994, estarían en contra de esa gramática escolar (FRAGO, 2002) dada la influencia de expertos, burócratas y organismos foráneos a las realidades más complejas y poco incorporadas en los currículos: la sala de aula.

Alienados con Goodson (2013), el proceso de configuración curricular en Colombia, aun cuando presenta procesos de producción, negociación y reproducción (p. 22), no ha conseguido solucionar aquellos conflictos en su "significado simbólico y un significado práctico" (GOODSON, 2013, p. 17). Precisamente, en esa tensión entre lo simbólico y lo práctico, donde el reto de definir un currículo, o unos lineamientos, resulta complejo.

Colombia, por su parte, es un país con una amplia diversidad socio-cultural, a lo que se debe agregar una historia de conflicto que ha afectado de forma contundente los procesos de enseñanza-aprendizaje de millones de niños y niñas inseridos en territorios configurados al margen del conflicto, aun cuando se afirme que el currículo es fuente generadora de tradición (GOODSON, 2013, p. 27). Esta tradición estaría alienada a los procesos locales no consientes o evidentes en el currículo oficial.

Este último elemento, plantearía la contradicción entre la formulación del currículo en la escala nacional y su traducción en la escala local, en la escuela y sala de aula. Una secuencia que articularía, hasta ahora, infructuosamente diversos actores involucrados en la comunidad educativa. Tema que se alinearía con algo ya mencionado, y es, el poco desarrollo teórico del tema.

En este mismo sentido Goodson (2013, p. 47) señala que la relación entre "currículo y teoría curricular es algo profundamente alienado [...] el

valor de la teoría curricular necesita ser juzgado en confronto con el currículo existente- definido, discutido y realizado en la escuelas”. En consecuencia, un componente aun ausente dentro del contexto de configuración curricular en Colombia. De ahí que su construcción social, su historia y las articulaciones entre la prescripción y su puesta en práctica por agentes territorializados, sea un reto para los involucrados.

## Conclusiones

Este texto presentamos y discutimos la configuración curricular en Colombia, entendiendo la compleja realidad socio-espacial que se evidencia en un recorrido espacio-temporal que refuerza al currículo como “campo de conflicto”. Para ello, se presentó un contexto historio-espacial de la configuración curricular en Colombia desde el siglo XVI, presentando un breve panorama sobre los procesos de modernización curricular en el país, los cuales estarían articulados a dinámicas ampliadas en escalas mundiales, que no dejan de chocar frente a la presencia permanente de la Iglesia Católica para la definición de lineamientos de formación, así como el exacerbado dualismo curricular que termina agudizando las asimetrías territoriales y que se percibe con los procesos de descentralización en 1990.

Posteriormente, fue descrito el marco legal del currículo en Colombia y sus relaciones con escalas ampliadas del sistema-interestatal, donde el proceso de descentralización se hace evidente en todo el marco legislativo, vinculando el tema curricular en el país; tema que no sale de las dinámicas regionales y que quedaría evidenciado con los puntos de articulación con proyectos internacionales tales como Educación Para Todos (EPT) de la Unesco. Asimismo, nos permitimos presentar la tendencia de asociación entre los procesos curriculares y la dimensión económica del país, que por demás, convierte a las evaluaciones internacionales en referentes curriculares, lo que implicaría pensar en la influencia de la evaluación en la configuración de currículos prescritos.

En síntesis, el currículo en Colombia, por sus disposiciones en la Ley general de Educación 115 de 1994, no se configura como un currículo de orden nacional, permitiendo que cada una de las unidades administrativas escolares defina, a partir de lineamientos nacionales, su estructura curricular por medio de procesos participativos. No obstante presenta dificultades en la aplicación de las diversas dimensiones curriculares, en tanto como se mencionó, existirían asimetrías técnicas, tecnológicas entre territorios, así como la falta de reflexión teórica sobre el concepto del currículo.

De tal modo, los currículos locales, aun cuando puedan estar en el papel y en algunas dinámicas de gestión como el PEC, no se podrían afirmar como una consolidación que responda a las dinámicas territoriales de forma ampliada. Por el contrario, la falta de estructuras de acompañamiento y formación al rededor del tema, hacen que muchas veces se adopten lineamientos de forma directa sin el adecuado tratamiento del contexto en el que se encuentran inscritos, lo que lleva a la generación de fuertes tensiones entre la escuela y el territorio, al no ser incorporados, en la mayoría de casos, a las especificaciones locales y por ende, regionales.

Finalmente, la evaluación parecería vinculada a un proceso con miras al cumplimiento de lineamientos respecto al currículo oficial, e incluso el operativo, pero la efectivación de estos elementos entra en duda al observar los resultados que evidenciarían fuertes deficiencias en los propósitos de aprendizaje. Sin embargo, en los diferentes análisis, se escapa la mirada a la desarticulación de condiciones curriculares en el ámbito socio-espacial concreto, que como vemos en el proceso de descentralización, presenta grandes tensiones. Y, Adicionalmente, estarían las evaluaciones internacionales, que se tornan como un criterio de configuración curricular que comienza a definir lo que se debe aprender -cómo y para qué, y cómo evaluar desde enunciaciones foráneas. Quizá este elemento sea el que más desdibuja el carácter de construcción social del currículo en Colombia.

## Referencias

BAZANTE, G. Breve historia del y la formación de maestros en Colombia. En: Revista Praxis Pedagógica. NO. 7 - ENERO/DICIEMBRE DE 2006. p. 6-21.

BOOM, A.; NOGUERA, C.; CASTRO, J. Currículo y Modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia. Segunda Edición. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Editorial Magisterio. 2003.

CASSASUS, J. A reforma educacional na América Latina no Contexto de Globalização. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 7-28, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>>. Acesso em: 21 out.2017.

COLOMBIA. Constitución Política de Colombia (1991). Disponible en: <<http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>>. Acceso en: 30 jun. 2018.

COLOMBIA. Decreto 1290 de 2009. Reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Disponible en: <[https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)> . Acceso en: 30 jun. 2018.

COLOMBIA. Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales Disponible en: < [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf)>. Acceso en: 30 jun. 2018.

COLOMBIA. Resolución 2343 de 1996. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Disponible en: <[http://elearning.cecar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecno/RESOLUCION\\_2343\\_DE\\_JUNIO\\_5\\_DE\\_1996.pdf](http://elearning.cecar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecno/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf)> Acceso en: 30 jun. 2018.

COLOMBIA. Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Disponible en: <[https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)>. Acceso en: 30 jun.2018.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Estándares básicos de competencias. 2006. Disponible en: <[https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)>. Acceso en: 30 jun.2018.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje. 2017. Disponible en: <<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Fundamentacio%CC%81n%20-%20Lenguaje.pdf>>. Acceso en: 30 jun.2018.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares. 2002. Disponible en: <<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>> Acceso en: 30 jun.2018.

FERRER, G. Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?. Lima; GRADE, 2004. (Documento de trabajo 45). ISBN: 9972-615-32-4.

FRAGO VIÑAO, A. Sistemas Educativos, Culturas Escolares, y Reformas: Continuidades y Cambios. Madrid: Morata, 2002.

GOODSON, I. Currículo: Teoría e historia. 14 Ed. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GREIVE VEJA, C. A escolarização como projeto de civilização. Sessão especial realizada na 25ª Reunião Anual da ANPED, p. 90-103, 2002.

MEYER, J; RAMIREZ, F. La Educación en la Sociedad Mundial: Teoría Institucional y Agenda de Investigación de los Sistemas Educativos Contemporáneos. Barcelona: Ed. Octaedro, 2010.

MONTOYA, J. El campo de los estudios curriculares en Colombia. Traducción Dalia Silva y Carlos Morales. – Bogotá: Universidad de los Andes, Vicerrectoría de Investigaciones, Ediciones Uniandes, 2016.

OCÓN, L. La América latina en el escenario de las exposiciones universales del s. XIX. Procesos, revista ecuatoriana de historia, n. 18, p. 103-126, 2002.

POPKEWITZ, T. El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia. Madrid: Ediciones Morata, 2009.

\_\_\_\_\_. Reconhecendo diferenças e fabricando a desigualdade: ciências da educação, escolarização e adjecao. In: CATANI, D. B.; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.). O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar. Serie Novas Investigações. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 317-343.

POSNER, G. Conceptos del currículo y propósitos del estudio del currículo. In: Análisis del currículo. Ed. Mc Graw Hill. Tercera Edición. 1998. p. 3-28.

QUIJANO, A; WALLERSTEIN. I. La Americanidad como Concepto, o América en el moderno sistema mundial. Revista de Ciencias Sociales, v. XLIV, n. 4, p. 583-591, 1992.

SACRISTAN, G. ¿Qué significa el currículum?. In: SACRISTAN, G (Comp.). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata, 2010. p. 21-43.

UNESCO. Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe México, 4 al 13 de diciembre de 1979. Declaración de Ciudad de México. Santiago de Chile: Orelac/UNESCO. 1979.

\_\_\_\_\_. Declaración y Marco de Acción Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Paris: UNESCO. 2015.

\_\_\_\_\_. Declaración y Marco de Acción Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990. Paris: UNESCO. 1990.

\_\_\_\_\_. Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes 2000. Dakar: UNESCO. 2000a.

WALLERSTEIN, I. El Moderno Sistema Mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea del siglo XVI Vol. I. México: Siglo XX, 1979.

Recebido em junho de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

## ¿Qué ciudadanía? Orientaciones normativas y curriculares en Argentina

*Miguel Ángel Jara<sup>1</sup>*

*Alicia Graciela Funes<sup>2</sup>*

### RESUMEN

En Argentina desde la recuperación de la democracia en 1983, se han producido un conjunto de reformas curriculares, algunas provinciales y otras nacionales. El artículo, da cuenta en primer lugar, de algunas orientaciones curriculares nacionales, para luego centrar la mirada en las propuestas curriculares de las Provincias de Río Negro y Neuquén, sedes de la Universidad Nacional del Comahue y donde nuestros egresados ejercerán la docencia. El análisis se vertebra con la pregunta: ¿Qué ciudadanía? y busca conocer algunas de las finalidades, siempre manifiestas en los currículos, que contribuyan a pensar en: ¿qué ciudadanía se promueven?, ¿para qué sociedad?, ¿en qué contextos?

**PALABRAS-CLAVES:** Reformas curriculares. Finalidades. Ciudadanías.

*What citizenship? Normative and curricular orientations in Argentina*

### Abstract

In Argentina since the recovery of democracy in 1983, there have been a set of curricular reforms, some provincial and other national. The article, first of all, of some national curricular orientations, to then focus on the curricular proposals of the provinces of Río Negro and Neuquén, headquarters of the National University of Comahue and where our graduates will teach. The analysis is structured with the question: which citizenship? And seeks to know some of the purposes, always manifest in

---

<sup>1</sup> Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales. Profesor e Investigador de la Universidad Nacional del Comahue. [mianjara@gmail.com](mailto:mianjara@gmail.com).

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora de la Universidad Nacional del Comahue [agfunes@hotmail.com](mailto:agfunes@hotmail.com).

the curricula, which contribute to think about: ¿What citizenships are promoted? ¿For which society? ,in what contexts?.

**KEYWORDS:** Curricular reforms. Purposes. Citizenships.

\* \* \*

## Introducción

La cuestión curricular ha sido -y es- objeto de innumerables estudios en el campo de las ciencias de la educación, de las didácticas específicas y de las políticas educativas, por nombrar solo algunas. El currículo es el reflejo y materialidad de las políticas de los gobiernos de turno y en muchas ocasiones, al menos en nuestro país, se ha convertido en un campo de tensiones y de disputas entre las políticas promovidas desde el estado y las organizaciones de trabajadores/as de la educación y, en algunos casos, por la comunidad educativa. Esta tensión se origina en las intenciones de quienes piensan el sistema educativo y los modos de ejecución de las políticas públicas -sector dominante- que, generalmente, confrontan con otros sectores que se oponen a la perspectiva hegemónica y homogeneizante de estas políticas educativas.

En el currículo se pone en juego una visión de sociedad, sujetos, conocimiento, enseñanza y aprendizaje, entre otros. Es “la síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa” (ALBA, 1998, p.62) y este debe entenderse como una construcción socio-histórica de significaciones que nos permiten comprender los contextos de producción y las finalidades que se persiguen, por que en muchas ocasiones opera como una guía en la práctica educativas y organiza un modo de conocer que excluye otras posibilidades.

En este escrito daremos cuenta de los contextos de producción curricular en Argentina. Procuraremos realizar una descripción sobre las notas distintivas de las políticas educativas esbozadas en la dimensión



normativa y en los documentos curriculares. Solo a modo de ejemplo nos abocaremos a identificar algunas de las finalidades, siempre manifiestas en los currículos, que contribuyan a pensar en: ¿qué ciudadanías se promueven?, ¿para qué sociedad?, ¿en qué contextos? Para ello tomamos las dos leyes nacionales de educación de la democracia, las leyes orgánicas de educación de dos provincias de la norpatagonia: Río Negro y Neuquén y los procesos actuales de construcción curricular.

### **Argentina, contextos de reformas educativas**

El sistema educativo Argentino, en los últimos años y desde el año 1983 -en el que se recupera la vida democrática del país- ha estado regulado por dos leyes nacionales de educación obligatoria. La Ley N° 21.195 Federal de Educación (LFE) del año 1993 y la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (LEN) del año 2006.

La LEN reorganiza el sistema educativo argentino en cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior- regulada por la Ley N° 24.521 de Educación Superior del año 1995. Y en ocho modalidades: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

En el capítulo II, Art. 11 se establecen los fines y objetivos de la política educativa y, entre otros, se plantean las siguientes finalidades:

1. Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades.
2. Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

3. Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.
4. Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
5. Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes.
6. Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.
7. Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.
8. Brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.

Estas finalidades generales planteadas en la norma se inscriben en uno de los principios orientadores de la ley, en la que se pone de manifiesto que

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (Art. 3).

El conocimiento es valorado como un “instrumento” fundamental para la participación social; por ello es importante, dice la ley, que la educación promueva en los y las estudiantes capacidades de “definir proyectos de vida basado en valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”. (Art. 8).

Con la misma lógica se establecen los objetivos para cada uno de los niveles.

La Educación Inicial, comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año (Art. 18). Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive y los Jardines de Infantes a los/as niños/as desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive (Art. 24)- la educación debería “promover el aprendizaje y desarrollo de los y las niñas como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad” (Art.20); en la que la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as sea un horizonte que guie al profesorado.

La Educación Primaria- es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad (Art.26) y se extiende por siete años de formación en el nivel-, uno de los propósitos es

Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (Art. 27).

La Educación Secundaria- también es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria (Art. 29). Se divide en dos (2) ciclos: Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo (Art. 31).

La ley enuncia unas finalidades más precisas con relación a la formación de una ciudadana plena. En el Art. 30 se establece que el nivel medio de educación obligatoria debe

Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparen para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservar el patrimonio natural y cultural.

Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.

Como puede apreciarse, la ley de educación nacional, para los tres niveles de educación obligatoria en el país, promueve una ciudadanía gradual, propia de la perspectiva liberal clásica de entender a la ciudadanía y ejercicio de los derechos.

Este marco normativo sienta las bases del ordenamiento jurídico, no solo para el Ministerio de Educación de la Nación, sino para la creación de leyes de educación en cada una de las jurisdicciones provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es importante comprender los contextos de producción de la norma. Para el caso de la LFE de 1993 se sancionó en un contexto de profundización de las políticas neoliberales en el continente. La ley fue fuertemente resistida y en diversos lugares del extenso territorio nacional no logró implementarse y menos aun construir marcos jurídicos para los sistemas educativos provinciales. El escenario político en el que se sanciona la LEN de 2006 fue otro, las prácticas políticas populistas, que caracterizaron al gobierno de los Kirchner, no tuvo resistencia y si bien ha pasado más de una década desde su implementación, las provincias han ido creando su Ley Orgánica de Educación, durante estos últimos ocho años. La provincia de Buenos Aires fue una de las primeras en adoptar la LEN en el 2007.

Para el caso de las dos provincias de la norpatagonia argentina, en sus recientes leyes orgánicas de educación, se recuperan los principios y finalidades establecidos en la LEN, igualmente la estructura, modalidades y alcances de la educación, cuestiones que han generado tensiones en su construcción y diversos intentos de consolidar un currículo a nivel provincial.

La ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro, N° 4.819 (LOE-R.N) sancionada en el año 2012, entre varios principios que refieren a las políticas educativas en la provincia, establece como finalidades

Brindar una formación ciudadana comprometida con la democracia sustantiva en el respeto a la Constitución Nacional y a las leyes que regulan su ejercicio, al Sistema Republicano y Federal, a la Constitución Provincial, y que permita a los niños, a los adolescentes, a los jóvenes y a los adultos, aprender y ejercitar (...) el valor de la participación, de la toma de decisiones colectivas (...). Formar en la ética de los derechos humanos y en la memoria histórica de modo de contribuir (...) a concientizar contra cualquier intento de etnocidio, genocidio o quiebre en el orden constitucional en la provincia, en la Nación, en la región latinoamericana y en el mundo. Establecer como principio político educativo la interculturalidad en las prácticas, contenidos y proyectos educativos (...). Fortalecer la identidad nacional como construcción colectiva e intercultural (...) reconociendo nuestra pertenencia al continente latinoamericano y sus culturas, hermanados por una historia común y promoviendo la integración desde la región hacia el mundo (Art. 10).

Estos principios, entre otros, son los que se recuperan para todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial. La LOE-RN, además, en el Art. 94 incorpora contenidos asociados a los nuevos derechos que se serán abordados de manera transversal en toda la formación ofrecida

en los niveles y modalidades contemplados por la ley, a saber: “La Educación en Derechos Humanos, la Educación Sexual Integral con perspectiva de género, la Educación Ambiental y la Educación mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación”.

La Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Neuquén, N° 2.945, (LOE-Nqn.) sancionada en el año 2014, tras cuatro años de debate y en concordancia con los principios establecidos en la LEN, establece para todos los niveles y modalidades del sistema educativo que serán objetivos y fines de las políticas educativa provincial

Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de la participación, la libertad, la solidaridad, la resolución pacífica de conflictos, el respeto a los Derechos Humanos, la responsabilidad, la honestidad y la valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

Fortalecer la identidad nacional y provincial sobre la base del respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales. Lograr una identidad abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana (Art. 7).

La LOE-Nqn. al igual que la LOE-R.N establece contenidos orientadores para la construcción curricular transversales vinculados, entre otros, a: la observancia de los Derechos Humanos, la educación para la ciencia y la tecnología, la educación ambiental, Educación para la salud sexual integral y reproductiva; Educación intercultural, Educación para la economía social, Educación para la resolución alternativa de conflictos, Educación para el fortalecimiento de la integración con los países latinoamericanos, Educación para afianzar los derechos soberanos sobre las Islas Malvinas, Antártida e Islas del Atlántico Sur y los espacios marítimos circundantes y Educación con perspectiva de género (Art 21, inc. C).

Como podemos observar la legislación vigente en el territorio argentino está en consonancia con los cambios producidos a nivel latinoamericano y

mundial. Procesos que han instalado, en la agenda de los gobiernos, la necesidad de atender a la formación de ciudadanías plenas que puedan tomar decisiones y participar en sus comunidades para sostener y construir más y mejor democracia y justicia social. La letra de la norma es clara en este sentido, sin embargo debemos reconocer que queda mucho por hacer para lograr las metas de un sistema educativo que contribuya a “ensanchar la democracia”.

Podríamos enunciar diversidad de razones, pero a los efectos de este trabajo, solo haremos referencia a solo una dimensión del problema: la curricular. Las leyes de educación nacional de la democracia han orientado diversidad de construcciones curriculares a lo largo y a lo ancho del país. Con la LFE se diseñó un currículo por nivel y modalidad del sistema educativo. Por ejemplo para la Educación Secundaria se elaboró un curriculum con Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación General Básica (EGB) y otro para la Educación Polimodal (EP), ambos diseñados por “expertos o especialistas”, con casi nula participación de los que realmente conocen los problemas de la enseñanza y del aprendizaje del conocimiento escolar: el profesorado en ejercicio y las instituciones formadoras.

Los CBC tuvieron un carácter prescriptivo y para el caso de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía resultaron ser una actualización de contenidos tradicionales, que poco contribuyeron a incorporar los problemas que caracterizaban al mundo de fines del pasado siglo. La formación ciudadana que proponían esta educación se centró en un modo restringido de pensar la ciudadanía, centrado solo en el ejercicio decimonónico del derecho y las obligaciones. Se trataba de unos contenidos poco atractivos para el estudiantado porque poco decían del mundo que les tocaba vivir y de los otros derechos que pugnan por reconocimiento, ejercicio y visibilidad.

Como hubo resistencia a esta ley, muchas jurisdicciones continuaron con sus propuestas y muy pocas adaptaron los CBC en sus diseños

curriculares y la nueva estructura educativa que establecía la LFE, tal fue el caso de la Provincia de Buenos Aires.

Si bien la LEN, a diferencia de la LFE, no avanzó en la construcción de un curriculum de CBC, sí estableció en el Art 92 contenidos curriculares comunes para todas las jurisdicciones, desde un claro posicionamiento político:

1. El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.
2. La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.
3. El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.
4. El conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N° 26.061.
5. El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley.
6. Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las Leyes N° 24.632 y N° 26.171



Por otro lado, también lo hizo con la producción de materiales de enseñanza de distribución gratuita para todas las escuelas del país. Los NAP (núcleo de aprendizaje prioritario) se constituyeron, al menos para el nivel primario, en un texto de referencia para el profesorado y una orientación para organizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En muchos de los casos, la selección y organización de los contenidos propuestos por los NAP, poca relación tienen con los contenidos establecidos en los diseños curriculares de las jurisdicciones provinciales. Esta situación es clara, por ejemplo, en la provincia de Río Negro que ha experimentado diversas reformas curriculares, no así para la provincia de Neuquén que recién está en proceso de construcción curricular en el marco de la LOE-Nqn. y al momento cuenta con una cantidad de planes de estudios que demuestra la fragmentación del sistema educativo provincial.

En argentina existe una ley de educación nacional que, como vimos, orienta la elaboración de leyes orgánica provinciales y estas a su vez se constituyen en el marco general para la construcción de diseños curriculares provinciales. Si bien no hay un currículo nacional y la LEN no prescribe contenidos, queda claro que los principios y finalidades establecidas en la norma, terminan convirtiéndose en las orientaciones para seleccionar y organizar conocimiento escolar por ciclo y nivel educativo. En el próximo apartado presentaremos la estructura escolar y curricular de la escuela rionegrina y neuquina. A modo de ejemplo solo tomaremos lo referido al área de las ciencias sociales y humanas del nivel secundario.

### **Los diseños curriculares provinciales**

En las provincias de Río Negro y Neuquén, se han producido diferentes propuestas educativas, así para 1983, la educación se constituyó en un eje importante del proceso de democratización de la sociedad y supuso la tarea de poner en pleno funcionamiento las instituciones del país y de transformar la educación de acuerdo a los requerimientos de esta etapa de la vida

nacional. En ambas provincias se originaron importantes cambios educativos.

En Río Negro se produce una significativa reforma en los Diseños Curriculares de la escuela media, que luego se extendió al resto de los niveles del sistema educativo. Uno de los propósitos de la reforma fue:

...la recuperación de las instituciones democráticas de la argentina y como objetivo fundamental apuntalar, desde la educación, el sistema de vida democrático en el país. Partimos de la convicción profunda de que la educación puede y debe contribuir decisivamente a construir las bases de la convivencia democrática, entre ellas una preparación adecuada de los ciudadanos para participar activamente en una sociedad abierta al cambio y a la innovación, pluralista, con un desarrollo sentido de la solidaridad, el respeto mutuo y la justicia social. (Documento Curricular de la Provincia de Río Negro, p.5).

Para 1993, la Ley Federal de Educación, estableció el carácter federal del sistema educativo que desconoció experiencias y prácticas provinciales produciendo “contra-reformas” (Jara; Blanco, 2006, p.135).

En los años 2000 se producen otros cambios curriculares y en la actualidad, la propuesta formativa de educación obligatoria rionegrina en el nivel secundario tiene una duración de cinco años repartidos en dos ciclos: un ciclo básico común (CBC) a todas las orientaciones, los primeros dos años, y un ciclo orientado (CO) de tres años de duración que prevé formación orientada en áreas de conocimiento y especialidad a criterio de las realidades provincial y local, articulando mundo social y trabajo.

La estructura y organización curricular está constituida por siete áreas de conocimiento: Educación Científica y Tecnológica, Educación en Ciencias Sociales y Humanas, Educación en Lengua y Literatura, Educación Matemática, Segundas Lenguas, Educación Física y Educación en Lenguajes Artísticos.

Se establece, como criterio y orientación, un trabajo disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar con la intención de que los/as estudiantes puedan construir un conocimiento más integral y no tan fragmentado, en ambos ciclos del nivel (DC. V.1.0); por ello se ofrecen diversos formatos como talleres, seminarios, foros, ateneos, parlamentos, entre otros; son espacios de construcción interdisciplinar de conocimientos con la finalidad de contribuir al desarrollo de un pensamiento complejo en los/as jóvenes.

El ciclo orientado de formación específica (los tres últimos años de la ESRN) cuenta con doce orientaciones: Ciencias Naturales; Ciencias Sociales y Humanas; Economía y Administración; Lenguas, Arte, Turismo, Comunicación, Informática, Educación, Educación Física, Físico Matemática y Literatura, que como referencia la propuesta del Consejo Federal de Educación.

Los contenidos para el área de las Ciencias Sociales y Humanas de la formación general, tanto para el CBC y el CO, se organiza a partir de un eje organizador del área, unos propósitos, un eje estructurante de saberes para cada ciclo y saberes disciplinares: historia, geografía, política y ciudadanía, filosofía y economía. Para el CBC se ofrece un taller para primer año: Formación Política y Ciudadana y dos talleres para el segundo año: Economía y Sociedad y Formación Política y Ciudadana.

La referencia temporal y espacial de los contenidos si bien incorpora diferentes escalas (glocal) comparada, la ubicación cronológica de los procesos sigue siendo orientadora de la selección de contenidos. Lo que no se evidencia es una organización y selección de contenidos en torno un problema; cuestión que a nuestro criterio posibilitaría construir otras periodizaciones y territorialidades innovadoras, alejadas de las formas tradicionales de enseñanza del área. Si bien se propone enseñar lo local, lo regional, lo nacional y lo global de manera relacional y comparada, resulta dificultosa tal finalidad ante el recorte de contenidos sin un problema que permita construir conocimiento escolar con otras lógicas temporales y espaciales. Sigue siendo, a nuestro entender, una propuesta que ofrece más

respuesta que preguntas y esto es una dificultad que amerita una profunda discusión y debate pedagógico y didáctico que se nutra de las perspectivas epistemológicas actuales.

El segundo de los casos que nos interesa abordar, en la provincia de Neuquén en las décadas del 80 y 90 del siglo pasado, dos proyectos educativos formaron parte de la trama histórica, al primero lo modela un discurso democratizador y participativo y el segundo se define como modernizador (Funes, 2001). La reforma provincial de los años 90 redefine el sistema educativo, sus instituciones, el trabajo docente, la concepción de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, los modelos de gestión y financiamiento y también la resolución de los conflictos que esas nuevas condiciones generan. La Ley Federal de Educación que supone una transformación estructural del sistema educativo no es aceptada ni implementada en la provincia (MUÑOZ; SALTO, 2005).

Desde ese tiempo y hasta hoy hay una dispersión y fragmentación curricular materializada en diversos planes de estudios, en relación a modalidades y orientaciones que se ofrecen en las 177 escuelas secundarias de la provincia y en búsqueda de adecuar la actual escuela secundaria al marco del sistema educativo provincial planteado en la LOE, atendiendo a un principio fundamental planteado en la norma: la obligatoriedad de la educación secundaria y la construcción de una escuela inclusiva.

Al momento de la escritura de este trabajo, se encuentra en pleno proceso de construcción y debate un diseño curricular, que ha sido impulsado desde la sanción de la Ley Orgánica de Educación N° 2.945 (LOE) del año 2014 y se plantea el desafío histórico para la comunidad educativa de la provincia. El debate promovido, desde el Consejo Provincial de Educación (CPE), apunta a repensar las prácticas educativas atendiendo al acompañamiento, fortalecimiento y mejora de las trayectorias escolares con la finalidad de garantizar el ingreso, permanencia y egreso de los/as estudiantes. Ello, desde la perspectiva del CPE, presupone revisar las

prácticas de enseñanza y recuperar las experiencias educativas institucionales, para construir un diseño curricular actualizado.

En este sentido se ha conformado una Comisión Provincial integrada con representantes designados por las autoridades del CPE según Resoluciones 1368/14 y 97/15, integran la comisión provincial: El Director General del Nivel Medio a cargo de la coordinación de dicha comisión. El Director General de Enseñanza Técnica y Formación Profesional. El Director de Enseñanza Privada. El Director de la Modalidad Estético Expresiva. El Director de la Modalidad Educación Física. El Vocal Nivel Medio del Cuerpo Colegio en representación del ejecutivo. El Vocal Nivel Primario del Cuerpo Colegio en representación del ejecutivo. Dos Vocales de la Junta de Clasificación de Nivel Medio Técnico y Superior: Uno en representación de la Vocalía del Ejecutivo y uno en representación de la Vocalía electa por los docentes. El jefe de supervisores de Nivel Medio. El Vocal Nivel Medio representante de la Vocalía electa por los docentes. El Vocal representante de la Vocalía por los consejeros escolares. Un integrante del equipo técnico de la Dirección de Nivel Medio. Un integrante del equipo técnico de la Dirección Técnica y Formación Profesional.

La conformación de esta Comisión fue fuertemente discutida por el gremio docente porque no era representativa de los diversos sectores del sistema educativo provincial y no garantizaba una real participación ni recuperaba las experiencias institucionales, tal como plantea el CPE.

La resistencia gremial se materializó en una nueva Resolución La Res. N° 1697/15 deroga las dos Resoluciones anteriores y establece una nueva metodología de participación democrática y debate sobre la reforma curricular en la provincia, entendiéndola como un proyecto cultural en el que no pueden estar ausentes los que realmente conocen de los problemas educativos: el profesorado.

Las acciones promovidas por el gremio docente se reflejó en la participación de 147 escuelas de toda la provincia y permitió ampliar la participación y la creación de una “Mesa Curricular” conformada de la

siguiente manera: 2 (dos) integrantes por cada Distrito Educativo, elegidos por los representantes de los establecimientos; 2 (dos) supervisores, 1 (un) representante del Poder Ejecutivo por cada Modalidad de Nivel Medio; 1 (un) representante por cada Distrito Educativo del área de Recursos Humanos; 2 (dos) representantes designados por la Asociación de Trabajadores de la Educación y 1 (un) coordinador de la Mesa Curricular.

En esta constitución se ve una participación activa de la docencia neuquina, cuya tarea será la de consensuar y sistematizar el proceso e instancias de participación en la construcción del diseño curricular y presentar los documentos que reflejen las discusiones, perspectivas y propuestas que orientarán la elaboración del nuevo diseño curricular.

La nueva escuela secundaria neuquina se piensa con una estructura de cinco años de duración; organizada en dos ciclos: el Ciclo Básico (CB) de dos años y el Ciclo Superior Orientado (CSO) de tres años. Esta estructura tiene como principal intención unificar la diversidad de planes de estudios existentes en la provincia y evitar la fragmentación curricular. En cuanto a la organización y estructura del diseño curricular, las áreas de conocimiento y las orientaciones son aun objeto de debate y están en proceso de construcción.

Lo que podemos inferir, de la diversidad de documentos que han sido producido por la “Mesa Curricular”, es que se está pensando en la organización de áreas de conocimiento escolar desde las perspectiva decolonial, intercultural, de género, Derechos Humanos, ciudadanía, subjetividades e incorporar las nuevas tecnologías, atendiendo a la configuración sociocultural de las nuevas juventudes. Los principios generales orientadores del marco curricular son claros en cuanto a la justicia social que permita construir una escuela inclusora.

## Consideraciones finales

De lo expuesto, brevemente, podemos afirmar que las políticas educativas en Argentina, en las últimas décadas, han procurado reorganizar el sistema educativo nacional desde los principios y finalidades establecidas por la LEN y las LOE de las jurisdicciones provinciales. Las bases de las normativas han sido las orientadoras para la construcción de diseños curriculares. Si bien existe un planteo de actualización desde el punto de vista epistemológico y metodológico de la producción de conocimiento que recupera los debates actuales y los problemas socio territoriales, económicos y políticos específicos de los contextos diversos de la Argentina; notamos que la impronta, al menos para las ciencias sociales y humanas, de la tradición disciplinaria está fuertemente presente. Un currículo que no ofrezca otras posibilidades de pensar y organizar los contenidos escolares, poca oportunidades ofrece al profesorado para tomar decisiones en cuanto a la enseñanza de conocimientos que sean relevantes para que las generaciones de hoy puedan pensar y construir un mundo diferente.

Esta situación nos parece preocupante si retomamos la pregunta inicial: ¿qué ciudadanía? propicia las orientaciones normativas y curriculares en nuestro país.

El abordaje de la enseñanza y el aprendizaje acerca de la condición de ciudadanía está en el centro del debate social, podemos pensarla en el medio de la controversia sobre las nuevas formas de desigualdades causadas por el desempleo estructural y la pobreza, por un lado y por el otro la escandalosa concentración de la riqueza y los privilegios que cruzan a América Latina, el continente más desigual; también hablamos y enseñamos acerca de las nuevas ciudadanía, la de los pueblos, las mujeres, las niñas, niños y adolescentes, el género- entre otras-; esa tensión visible entre extensión y retroceso, es uno de los temas centrales para explicar el mundo en que vivimos y estas orientaciones curriculares no colaboran con ello

La condición de ciudadanía es abordada por la escuela desde la misma constitución del sistema educativo en los estados modernos y también hay propuesta que miran el futuro como la finalidad de una enseñanza del pasado cuyo eje es la educación para la ciudadanía (PAGÉS, 2008).

Desde la investigación educativa decimos que ciudadanías, educación e historias están en debate, también esta triada está presente en la formación de los docentes y que los jóvenes y los medios los medios de comunicación masivos nos interpelan para pensar en la ciudadanía y la enseñanza de la historia (GUIMARÃES, 2016).

Si, la condición de ciudadanía, su enseñanza y aprendizaje es un tema central en la investigación educativa; si, estuvo presente en las enseñanzas y aprendizajes en el pasado y tiene presencia en el futuro, es imprescindible pensar las nuevas orientaciones curriculares y las prácticas educativas desde la reunificación epistemológica del mundo del conocimiento (LÓPEZ SEGRERA, 2000) para analizar e interpretar una realidad compleja e incierta, con tiempos sociales múltiples, donde rupturas y continuidades se funden en presencia ubicua.

Nos interesa pensar algunos desafíos latinoamericanos, en tanto contexto de las enseñanzas y aprendizajes, para abordarlos como problemas de enseñanza, ausentes en las orientaciones curriculares de hoy, podremos desde las aulas enseñar para:

- ¿generar acciones para la integración cultural?, de modo que los discursos de multiculturalidad, pluralidad cultural no queden circunscriptos sólo a lo retórico.
- ¿acceder a una democratización de sus instituciones para que canalice las demandas de diferentes actoras/es?
- ¿disminuir la brecha entre pobres y ricos en la región democratizando el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación? O éstas aumentarían la pobreza, la desigualdad y la exclusión social.



- ¿acceder al derecho a tener derechos? Y de ese modo tener una educación para todas/os, un desarrollo sostenible, una nueva ética y la construcción de una cultura de paz.
- ¿O acaso es una utopía inalcanzable construir naciones democráticas, multiculturales y multirraciales con niveles mínimos de desigualdad?

El futuro de la región dependerá, en gran medida, de las políticas y acciones que se adopten con relación a estos desafíos, sabiendo que lo que existe realmente son bifurcaciones que permiten construir varios futuros, es decir, los futuribles o futuros posibles.

El conocimiento, ante las incertidumbres, implica tomar decisiones, decidirse por opciones diversas y tomar acción. El conocimiento, unido a los valores y a la ética, y pese a la incertidumbre, nos permite tomar las mejores decisiones para construir mejores condiciones de ciudadanía.

La investigación educativa que llevamos adelante desde hace varias décadas nos muestra que hay un profesorado y estudiantado comprometido con el análisis de los problemas sociales, que piensa en alternativas para un futuro diferente.

## Referencias

ALBA, Alicia. Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

FUNES, Alicia Graciela (coord.) *Maestros entre reformas ¿Recurso discursivo o discurso democratizador?* Neuquén. Manuscritos, 2001.

GUIMARÃES, Selva. (Org.) *Ensino de história e cidadania*. Campinas: Papirus Editora, 2016.

JARA, Miguel; BLANCO, Laura. El lugar de la historia en los diseños curriculares de la provincia de Río Negro. Entre reformas y contrarreformas. *Reseñas de Enseñanza de la historia*, n° 4. Córdoba. APEHUN. 2006. p. 135-157.

LÓPEZ SEGRERA, F. Abrir, impensar y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe. ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en

nuestra región En Lander, E. (comp) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MUÑOZ, María Esther; SALTO, Víctor. El proceso de reforma educativa en la provincia de Neuquén: un breve estado actual de la situación. *Reseñas de Enseñanza de la historia* N° 3. Córdoba. APEHUN. 2005. p. 177-196.

PAGÉS, Joan. La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. *Reseñas de Enseñanza de la historia* N° 6. Córdoba. APEHUN. 2008. p. 71-91.

**Fuentes:**

Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro. Diseño Curricular del ciclo Básico Unificado y Ciclo Superior Modalizado. Río Negro 1986.

Documentos elaborados por la Mesa Curricular de la provincia de Neuquén.

Ley N° 21.195 Federal de Educación (LFE) del año 1993.

Ley N° 26.206 de Educación Nacional (LEN) del año 2006.

Ley Orgánica de Educación N° 2945 de la Provincia del Neuquén, del año 2014.

Ley Orgánica de Educación N° 4819 de la Provincia de Río Negro, del año 2012.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Gobierno de Río Negro. Diseño curricular. Versión 1.0. Escuela secundaria Río Negro (ESRN).

Recebido em junho de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

# Descentralización educativa y curricular en España, 1978-2018. El caso del currículo de Ciencias Sociales en Educación Primaria

*Carmen Rosa García Ruiz*<sup>1</sup>

*Ramón Martínez Medina*<sup>2</sup>

## RESUMEN

El artículo realiza un análisis de la evolución del sistema educativo español en los últimos cuarenta años. El objeto del mismo es entender la evolución de las políticas educativas adoptadas y su influencia en el curriculum de Ciencias Sociales. El análisis realizado nos desvela que, el ingente esfuerzo democratizador realizado en este período, ha configurado un sistema educativo descentralizado y plural que contribuye a que las políticas educativas globalizadoras tengan una aplicación desigual. El análisis curricular se ha centrado en la evolución experimentada por el área de conocimiento de Ciencias Sociales en los dos últimos cambios legislativos. Las conclusiones alcanzadas nos sirven para diseñar estrategias en la formación del futuro profesorado, para el desarrollo autónomo y democrático del curriculum social.

**PALABRAS CLAVE:** Sistema educativo español. Curriculum. Ciencias Sociales. Educación Primaria.

*Educational and curricular decentralization in Spain, 1978-2018.  
The case of the Social Sciences curriculum in Primary Education*

## ABSTRACT

The article analyzes the evolution of the Spanish educational system in the last forty years. The purpose of this is to understand the evolution of

---

<sup>1</sup>Doctora en Historia. Profesora Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Málaga. España. [crgarcia@uma.es](mailto:crgarcia@uma.es)

<sup>2</sup> Doctor en Geografía. Profesor Contratado Doctor de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Córdoba. España. [rmartinez@uco.es](mailto:rmartinez@uco.es)

the educational policies adopted and their influence on the Social Sciences curriculum. The analysis carried out reveals that the enormous democratizing effort carried out in this period has configured a decentralized and plural educational system that contributes to the unequal application of globalizing educational policies. The curricular analysis has focused on the evolution experienced by the area of Social Sciences in the last two legislative changes. The conclusions reached help us to design strategies in the training of future teachers, for the autonomous and democratic development of the social curriculum.

**KEYWORDS:** Spanish educational system. Curriculum. Social Sciences. Primary Education.

\*\*\*

## 1. La democratización del sistema educativo en España, 1978-2018

El 6 de diciembre de 2018 se cumple el 40º aniversario de la aprobación en referéndum de la constitución española. Cuatro décadas de democracia han definido un sistema educativo descentralizado (FRÍASDEL VAL, 2007), que mantiene un difícil equilibrio entre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza (DE PUELLES y MENOR, 2018), a lo que se suma en los últimos años su permeabilidad a la agenda educativa internacional (VIÑAO, 2016).

La organización administrativa del estado en Comunidades Autónomas, ha dado lugar a un modelo federal de gobierno con un elevado nivel de independencia. El proceso de transferencia de competencias educativas quedó cerrado en el año 2000, cristalizando con ello diferentes modelos educativos, consolidados por la capacidad legislativa de sus gobiernos autonómicos.

Las legislaciones educativas del estado han configurado las áreas de conocimiento y disciplinas a enseñar, así como la secuencia de sus contenidos según diferentes grados de complejidad; con la intención de garantizar uniformidad cultural en un país diverso y plural. Los textos

legislativos recogen los aspectos básicos y la estructura del curriculum de las diferentes etapas educativas, fijan las enseñanzas mínimas en un 55% para las comunidades autónomas que cuentan con lengua propia (Cataluña, Galicia y País Vasco), y en un 65% para el resto de comunidades (GARCÍA RUBIO, 2015). Sin llegar a determinar totalmente el contenido cultural a enseñar lo condiciona, especialmente porque define el contenido evaluable.

**TABLA 1:** Leyes educativas en la España democrática

GOBIERNOS	AÑOS	SIGLAS	DENOMINACIÓN
UCD	1980	LOECE	Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares
PSOE	1985	LODE	Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación
PSOE	1990	LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
PP	2002	LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
PSOE	2006	LOE	Ley Orgánica de Educación
PP	2013	LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

**Fuente:** Elaboración propia

Con posterioridad, el curriculum es elaborado por cada gobierno autonómico, garantizando la enseñanza de la cultura y la lengua de sus territorios. Esta definición, redefinición y negociación del curriculum en diversos niveles (GOODSON, 1991), a los que se suman centros educativos y profesorado, ha dado lugar a que la selección cultural de los contenidos a enseñar y aprender (GIMENO, 2010), configuren curriculas en los que confluyen elementos psicopedagógicos homogéneos, rasgos culturales diversos y concepciones ideológicas (APPLE, 1986 y 1996) contrapuestas.

En la práctica, podemos hablar de un sistema educativo, estructurado por la legislación del estado, y 17 modelos educativos, tantos como gobiernos autonómicos. Las orientaciones curriculares del estado ofrecen indicaciones para transformar el contenido cultural en la práctica (GIMENO, 1988), un proyecto cultural que comunidades autónomas y, en menor medida, agentes mediadores como centros educativos y profesorado, reinterpretan para

configurarlo como conocimiento escolar.

En los primeros veinte años de democracia, la legislación educativa ha respondido a la necesidad de democratizar y modernizar el sistema educativo. Esta tendencia política no ha tenido el impacto deseado, especialmente cuando España continúa con las cifras más altas de Europa en abandono escolar. El balance que se puede hacer es que existen grandes desigualdades educativas entre territorios. Un claro ejemplo lo podemos encontrar si comparamos, entre comunidades autónomas, dicho indicador.

**TABLA 2.** Tasa de Abandono Escolar

COMUNIDAD AUTÓNOMA	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Andalucía	37,1	37,9	37,2	34,6	32,1	28,8	28,7	27,7	24,9	23,1
Aragón	25,5	25,8	25,0	23,8	22,8	20,4	18,9	18,4	19,5	19,1
Asturias	23,1	20,0	21,3	22,2	21,9	19,8	19,1	13,6	16,8	16,6
Baleares	42,1	42,5	40,3	36,5	29,7	28,9	29,8	32,1	26,7	26,8
Canarias	36,4	34,1	30,7	29,8	30,9	28,0	27,5	23,8	21,9	18,9
Cantabria	25,5	22,9	24,2	23,9	21,4	14,2	12,1	9,7	10,3	8,6
Castilla-León	23,7	26,4	26,9	23,4	27,5	21,7	19,2	16,8	16,7	17,3
Castilla-La Mancha	37,3	38,4	34,6	33,4	31,5	27,5	27,4	22,2	28,0	23,2
Cataluña	31,2	32,9	31,9	28,9	26,2	24,2	24,7	22,2	18,9	18,0
C. Valenciana	31,2	32,6	31,9	28,4	26,7	25,9	21,7	23,4	21,4	22,0
Extremadura	34,4	33,8	34,1	31,6	30,1	32,6	29,2	22,9	24,5	20,4
Galicia	23,5	23,6	25,8	22,8	20,4	22,7	20,2	18,5	17,0	15,2
Madrid	25,8	27,1	26,2	22,3	19,5	21,5	19,7	18,3	15,6	14,6
Murcia	39,2	40,6	36,8	34,9	30,3	26,9	26,3	24,1	23,6	26,4
Navarra	16,3	18,8	18,7	16,8	12,0	13,0	12,9	11,8	10,8	13,4
País Vasco	14,3	14,8	16,6	13,1	13,8	12,4	9,9	9,4	9,7	7,9
Rioja	30,6	37,0	31,9	27,2	30,6	24,3	21,7	21,1	21,5	17,8
<b>TOTAL</b>	<b>30,8</b>	<b>31,7</b>	<b>30,9</b>	<b>28,2</b>	<b>26,3</b>	<b>24,7</b>	<b>23,6</b>	<b>21,9</b>	<b>20,0</b>	<b>19,0</b>

Fuente: MECD <https://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2017/01/20170126-abandono/TABLA-COMPARATIVA-COMUNIDADES-Y-A-OS/TABLA%20COMPARATIVA%20COMUNIDADES%20Y%20AÑOS.pdf>

En un reciente estudio, elaborado a partir de los resultados de las pruebas PISA 2015 (SICILIA y SIMANCAS, 2018), España es el segundo país más equitativo de la OCDE. El dato es relevante puesto que, el éxito del sistema educativo lo podemos valorar en función a su capacidad para atenuar diferencias socioeconómicas, en ofrecer igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad que garantice un adecuado

rendimiento académico, independientemente del contexto social, económico y familiar de sus estudiantes. Si el dato global es positivo, los resultados muestran notables diferencias entre territorios. Galicia, Castilla y León, y País Vasco, son las regiones en las que el nivel socioeconómico del alumnado tiene menos impacto en el desempeño académico del alumnado, en contraposición a Madrid, Murcia y Andalucía. De ello podemos entender que, si bien la política educativa de estas últimas décadas ha permitido avanzar en niveles de equidad educativa en algunas comunidades autónomas, en otras continúan pesando condicionantes históricos y socioeconómicos, que no han podido ser superados en su totalidad.

La educación ha dejado de ser una política de estado que intente reducir desigualdades entre su población, cohesionar territorios o promover la solidaridad entre ellos, escasamente se han diluido las diferencias sociales marcadas por los niveles de desarrollo económico, social y cultural, herederas de procesos históricos anteriores (FOCES GIL, 2015). Un ejemplo de ello es la Comunidad Autónoma de Andalucía, el mayor sistema educativo del estado. En el curso 2016-17 contaba con el 19,8% de estudiantes en el régimen general de enseñanzas (Datos y Cifras. Curso Escolar 2017/2018. Madrid: MECD). Su legislación ha representado la línea política del partido hegemónico de la izquierda (PSOE), especialmente en un territorio en el que las tasas de analfabetismo y absentismo escolar, duplicaban la media del estado durante la dictadura franquista. Los principios educativos sobre los que se forjó han sido los de compensar desigualdades, la formación del profesorado y la renovación pedagógica (HIJANO DEL RÍO y RUIZ ROMERO, 2016).

### **1.1. Globalización educativa e involución curricular, 2002-2018**

Podemos hablar de un segundo período en el que la legislación educativa ha introducido la agenda educativa global, marcada por

organismos internacionales como la OCDE. Durante este período de tiempo, los partidos políticos en el poder han gobernado y legislado, a nivel estatal y autonómico, con principios educativos contrapuestos, creando confusión en la comunidad educativa y perplejidad en el conjunto de la sociedad. Son reiteradas las demandas e intentos por alcanzar un pacto educativo de estado, frustrado más por intereses políticos que por diferencias insalvables entre partidos políticos (TIANA FERRER, 2007 y 2016).

Los cambios que se han introducido a nivel legislativo, no han contemplado adaptar el curriculum a cómo se aprende en la sociedad del conocimiento, tampoco recogen las aportaciones de una comunidad educativa diversa y plural. Las claves del problema pueden encontrarse en la baja inversión en educación, en la introducción de modas pedagógicas como las competencias, en el establecimiento de elementos de control y uniformidad cultural como los estándares de aprendizaje y las pruebas de nivel externas.

Como en otros países, las políticas gerencialistas que se han impulsado a través de recientes reformas educativas, han creado excepticismo, disfunciones y aplicaciones erráticas (BALL, 2014), especialmente en un sistema educativo descentralizado. Las políticas internacionales de evaluación y rendición de cuentas, empezaron a ser introducidas en España con la LOCE en 2002, ley que no llegó a ser implantada al perder el Partido Popular las elecciones generales dos años después. El PSOE la derogaría para aprobar una ley de educación propia en 2006, manteniendo la tendencia globalizadora (CABRERA MONTTOYA, 2016). La principal novedad de la LOE fue la introducción de las competencias básicas como elemento del curriculum. La novedad no sirvió para repensar todos los elementos del curriculum (BOLÍVAR, 2010), una comunidad educativa perpleja por su implantación (TORRES, 2008), a pesar de su conceptualización previa (TIANA, 2004), adoptó con dificultades unas competencias formuladas de forma incoherente a nivel legal (RICO CANO y GARCÍA RUIZ, 2013). La investigación ofrece resultados a cerca de la



incertidumbre creada en el profesorado y las escasas evidencias de su aplicación para el desarrollo del currículum, especialmente en la evaluación de competencias. Una moda pedagógica que, como en otros casos, no estuvo acompañada con programas de formación del profesorado (ALFAGEME-GONZÁLEZ y EGEEA-VIVANCOS, 2016).

La LOMCE de 2013 se concibe con la intención de impulsar una modernización conservadora que introduce políticas de privatización endógena inspiradas en la Nueva Gestión Pública (NGP) como la autonomía escolar, la rendición de cuentas y la profesionalización de la dirección escolar (PARCERISA, 2016). Una liberalización del sistema educativo que también se manifiesta con evaluaciones externas estandarizadas, la libertad de elección de centros, los sistemas de incentivos y una autonomía escolar gerencial (SAURA y MUÑOZ, 2016). Un camino que se había recorrido con anterioridad en la Comunidad Autónoma de Cataluña con la LEC de 2009 (VERGER, CURRAN y PARCERISA, 2015).

La ley surgía con el principal propósito de suprimir la asignatura de Educación para la Ciudadanía Democrática, aumentar la presencia de la Religión, así como reducir el peso de las enseñanzas artísticas y humanísticas frente a materias instrumentales como Matemática y Lengua (VIÑAO, 2016). El intento de control del currículum, claramente definido en los estándares de aprendizaje, era a su vez de centralización del sistema educativo puesto que, las pruebas de nivel externas elaboradas a nivel estatal que no han llegado a ponerse en práctica, fijaban lo que ha de saber el alumnado para titular (BOLÍVAR, 2014).

Los efectos de esa deriva son especialmente evidentes en Ciencias Sociales, materia cuyo currículum deviene en relato esencialista para perpetuar identidades (REYES LEOZ y MÉNDEZ ANDRÉS, 2016). Una clara involución en un currículum que en 40 años ha ido haciéndose permeable a trabajar habilidades de pensamiento crítico frente al aprendizaje de un contenido factual (DÍAZ-SERRANO y VÁSQUEZ LEYTON, 2017), para volver a una concepción culturalista en la que tienen

escasa cabida procedimientos democráticos como la indagación, el debate y la deliberación en el aula. Jesús Romero (2018), en un reciente análisis sociogenético del curriculum en España, reflexiona sobre la débil repercusión que han tenido reformas y proyectos educativos para la mejora de la enseñanza. Cambios que entroncan con tradiciones innovadoras, en el caso de las competencias, pero que cuentan con un sesgo utilitarista y perspectivas curriculares contradictorias entre sí.

## **2. El caso del currículo de Ciencias Sociales en Educación Primaria. Su evolución desde la LOE a la LOMCE**

La existencia de las Ciencias Sociales como área curricular específica es una realidad reciente en España. Sus orígenes se remontan al siglo XIX de la mano de los movimientos de renovación pedagógica que proponen que el alumnado sea el centro de la acción educativa, teniendo en cuenta su motivación e intereses. Pero no será hasta los años setenta del pasado siglo cuando estas iniciativas se vayan incorporando de manera progresiva al sistema educativo español.

La Ley General de Educación (LGE) de 1970 supuso la mayor transformación del sistema educativo español, ampliando hasta los 14 años la obligatoriedad de este. Se introduce el aprendizaje por objetivos y para cada materia se establecen orientaciones pedagógicas. Para el caso de las Ciencias Sociales, cuya finalidad es el estudio de las realidades sociales y humanas, se intenta realizar una enseñanza centrada en el entorno más próximo y en la vida cotidiana del alumnado, realizando trabajos de campo que favorezcan la observación directa de los acontecimientos. Trata de dar utilidad a unas denostadas ciencias sociales que no pueden competir con las denominadas ciencias experimentales.

En los albores de la llegada de la democracia aparecen los denominados Planes Renovados, que supusieron repensar los currículos para adaptarnos a la nueva realidad que vivía España. Entre los cambios más significativos

se introducen de la mano de las teorías de la psicología evolutiva los ciclos educativos en Primaria, haciéndolos coincidir con las etapas de Piaget. El primer ciclo coincidía con la etapa preoperacional y el inicio de las operaciones concretas, el segundo con la consolidación de las operaciones concretas y el último con desarrollo del pensamiento lógico-formal. En el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales aparece el estudio del medio como eje vertebrador del currículo, para ello se utiliza la observación directa y activa de los hechos sociales cuando fuera posible, y la observación indirecta mediante recursos tales como planos, mapas, fotografías o textos. Los programas se estructuran en círculos concéntricos, partiendo del entorno próximo al alumnado, comienzan con el estudio de la casa, la escuela y el barrio (ciclo inicial), para progresivamente conocer realidades más lejanas como la ciudad o el pueblo, la comarca, la región (ciclo medio), y finalmente se introduce el estudio de España, Europa, el mundo y se introducen las etapas de la Prehistoria y la Historia (último ciclo).

La llegada a España de la democracia hacía que fuera necesaria la elaboración de una ley educativa, pero esta no cristalizó hasta más de una década después, en el año 1990. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) establece que la escuela tiene la obligación de formar derechos y libertades fundamentales dentro de los principios democráticos. Para la enseñanza de las Ciencias Sociales, el medio sigue siendo el elemento vertebrador del conocimiento y centro de la acción educativa, por lo que, en Educación Primaria, las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza se unen, dando lugar a la aparición de una nueva asignatura denominada Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. La sociedad en la que se desenvuelve el alumnado debe ser la fuente primera del currículo escolar, por lo que el medio o entorno donde vive debe ser el lugar donde se desarrolle como ciudadano responsable y se enfrente a los problemas de la vida cotidiana. Es por lo que el estudio de los problemas sociales relevantes cobra especial importancia. Se introducen temas como el bienestar, la pobreza, las desigualdades, el respeto hacia el

medio ambiente, los problemas internacionales, en muchos casos introducidos como ejes transversales. Con el paso del tiempo, este enfoque más social de la enseñanza se fue diluyendo, dando paso a una enseñanza más tradicional de los contenidos, acorde a lo que estaban acostumbrados muchos docentes.

## 2.1. La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006

Las enseñanzas mínimas aprobadas por la LOE establecen los

aspectos básicos del currículo en relación con los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación... (para) asegurar una formación común a todos los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo español y garantizar la validez de los títulos correspondientes ... (y así) facilitar la continuidad, progresión y coherencia del aprendizaje en caso de movilidad geográfica del alumnado. (REAL DECRETO 1513/2006, 2006).

Como apuntamos con anterioridad, estas enseñanzas mínimas suponen el 65 por ciento (o el 55 por ciento para las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial) de las propuestas curriculares que las autonomías deben diseñar. Además, también se especifica que “los centros docentes juegan también un activo papel en la determinación del currículo, ya que les corresponde desarrollar y completar el currículo establecido por las administraciones educativas.

La finalidad de esta etapa es:

proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como

desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad (REAL DECRETO1513/2006, 2006).

Por primera vez aparecen las competencias básicas que el alumnado debe desarrollar en la educación, y que según se define en el decreto consisten en identificar los aprendizajes considerados imprescindibles para la aplicación de los saberes adquiridos. Su consecución debe capacitar al alumnado para su incursión como adulto en la sociedad democrática de forma satisfactoria, siendo capaz de desenvolverse como un ciudadano activo y participativo.

El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural engloba distintos ámbitos del saber, debe respetar la coherencia de cada uno de ellos, atender a sus procesos específicos de aprendizaje, y orientar los distintos saberes hacia un mismo propósito, contribuir a una mejor comprensión y explicación de los fenómenos que constituyen el espacio humano. De ahí, el marcado carácter interdisciplinar que posee el área de Ciencias Sociales, cuyo aprendizaje debe orientarse a la consecución de aprendizajes significativos.

El “medio” se mantiene como concepto vertebrador del área, y se define como:

el conjunto de fenómenos que constituyen el escenario de la existencia humana, y la interacción de los seres humanos con ese conjunto de fenómenos. El medio se ha de entender como el conjunto de elementos, sucesos, factores y procesos diversos que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, su vida y actuación adquieren significado. El entorno se refiere a aquello que el niño o la niña puede conocer mejor porque es fruto de sus experiencias sensoriales, directas o indirectas, porque le es familiar y porque está próximo en el tiempo o en el espacio, si bien el uso de las tecnologías de la información y la comunicación hace

que esta proximidad dependa cada vez menos de la distancia física.(REAL DECRETO 1513/2006).

La selección de contenidos de diversa índole pretende desarrollar entre otras la capacidad de interpretar el medio y de intervenir en el mismo de manera activa desarrollando capacidades como la observación, exploración, identificación de problemas y búsqueda de soluciones en la vida cotidiana. Para que esto sea posible es necesario proporcionar informaciones diversas sobre el medio y utilizar los instrumentos y herramientas necesarios para que sean capaces de interpretarlo.

Los conceptos sociales han sido el criterio para agrupar los contenidos en bloques. No obstante, el Real Decreto explicita que la “organización no obedece a ningún tipo de orden ni jerárquico ni en el tratamiento de los contenidos, por lo que no debe entenderse como una propuesta de organización didáctica”, aunque la casi totalidad de los manuales escolares han seguido esta secuenciación. Los bloques son: (1) El entorno y su conservación, (2) La diversidad de los seres vivos, (3) La salud y el desarrollo personal, (4) Personas, culturas y organización social, (5) Cambios en el tiempo, (6) Materia y energía y (7) Objetos, máquinas y tecnologías.

## **2.2. La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013**

La aprobación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en el año 2013 y su posterior entrada en vigor supuso un importante cambio para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el sistema educativo español. La principal novedad fue la desaparición de la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, y la vuelta a la enseñanza de las Ciencias Sociales, de forma independiente, aunque con reducida carga lectiva. Esta ley mantiene como hacía la LOE unas enseñanzas básicas del 65 % comunes a todas las Comunidades Autónomas,

salvo en el caso de las regiones que tienen lengua cooficial que es del 55% de los contenidos a impartir.

Según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, las Ciencias Sociales están integradas por diversas disciplinas que estudian a las personas como seres sociales y su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos. Por lo tanto, el objeto de las Ciencias Sociales en esta etapa debe ser aprender a vivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva. El currículo básico del área contiene los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta área, que tendrá un carácter global e integrador. Los contenidos a nivel nacional se agrupan en cuatro bloques que permiten una identificación de los principales ámbitos que componen las Ciencias Sociales sin distinguir por cursos académicos, cuestión que cada Comunidad Autónoma ha organizado de manera diferente en su legislación correspondiente. Los bloques de contenidos son los siguientes:

- Bloque 1, Contenidos comunes.
- Bloque 2, El mundo en que vivimos
- Bloque 3, Vivir en sociedad
- Bloque 4, Las huellas del tiempo

El Bloque 1, de contenidos comunes a toda el área establece cuales deben ser las técnicas de trabajo que se deben realizar a lo de todo el ciclo. Estas técnicas van desde recogida de información de diferentes fuentes, lectura de textos, análisis de gráficas e imágenes etc.

En el Bloque 2, El mundo en que vivimos, se insertan los contenidos vinculados a la enseñanza de la geografía física y la cartografía. Siguiendo el esquema tradicional de la geografía descriptiva comienza el bloque con el Universo, siguiendo con la representación de la Tierra y la orientación en el espacio. Seguidamente se pasa al estudio del relieve y las rocas, el tiempo

atmosférico y el clima, la hidrosfera y los paisajes naturales, finalizando este bloque con la intervención humana en el medio y la problemática ambiental. Para la consecución del aprendizaje de estos contenidos, establece el Real Decreto que debe partirse del entorno del alumno, de su realidad próxima como medio para alcanzar a conocer otras más lejanas y globales, de ahí que el ámbito geográfico de estos aprendizajes se centre tanto en España como en Europa. Los recursos que se deben utilizar, según la normativa, deben ser los propios de la Geografía: textos escritos, series estadísticas, cuadros y gráficos, esquemas y croquis, representaciones cartográficas, y fotografías e imágenes.

Con el uso de estos recursos el alumnado deberá ser capaz de:

- Identificar los elementos del paisaje (relieve, clima, hidrografía...)
- Describir y caracterizar los principales medios naturales y su localización.
- Analizar la influencia humana en el medio y sus consecuencias ambientales.

El Bloque 3, Vivir en sociedad aborda las características de los distintos grupos sociales, respetando sus diferencias, la población, su distribución en el espacio, distribución del trabajo entre sus miembros, cómo se producen y reparten los bienes de consumo, los sectores de producción, la organización social, política y territorial de España y de las Comunidades Autónomas y las instituciones europeas. Como novedad se incluyen en este bloque aspectos relacionados con la economía y el espíritu emprendedor: Vida económica de los ciudadanos, capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad, el estudio de la empresa que comprenderá la función dinamizadora de la actividad empresarial en la sociedad, y la educación financiera elemental.

El Bloque 4, Las huellas del tiempo, analiza aspectos relacionados con la comprensión de conceptos como el tiempo histórico y su medida, la capacidad ordenar temporalmente hechos históricos relevantes utilizando nociones de sucesión, duración y simultaneidad. Además, se estudian las



grandes etapas históricas de la Humanidad para adquirir la idea de edad de la Historia y datar las cinco edades, así como conocer los eventos y personajes más representativos de cada periodo.

La secuenciación de los contenidos de este bloque está relacionada con la evolución psicológica del alumnado, que debe construir su propio aprendizaje y su concepto de tiempo histórico en relación con su desarrollo. Deberá conocer las nociones de cambio y permanencia, la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos. Como recursos se deben utilizar mapas, textos y cualquier otra representación gráfica adecuada para la identificación y análisis de procesos históricos, así como conocer los procedimientos básicos para el comentario de dichas fuentes.

Por último, en este bloque se debe desarrollar la capacidad de valorar y respetar el patrimonio histórico y cultural, así como concienciar sobre su conservación y mejora.

Otra de las novedades que aparecen en la legislación LOMCE es la desaparición de los objetivos de aprendizaje, punto de partida fundamental para la consecución de los contenidos antes mencionados. Por el contrario, la evaluación ha pasado a un plano primordial y destacado. De ahí que tras los criterios de evaluación hayan aparecido los estándares de aprendizaje evaluables, que según la normativa son:

especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables. (Real Decreto 126/2014).

El análisis de estos estándares en el campo de las Ciencias Sociales supone en primer lugar una enseñanza orientada a la superación de pruebas de evaluación internacionales, como pueden ser PISA o TIMSS, que

actualmente no incluyen el área que estamos tratando. En segundo lugar, muchos de los estándares coartan la libertad docente a la hora de realizar actividades de aula o de preparar la evaluación pues esta debe orientarse a la realización de ciertas destrezas muy concretas dentro del área. Así mismo, los estándares, en contra de lo afirmado en la descripción del área impulsan un aprendizaje memorístico de los hechos geográficos, históricos y sociales, pues la mayor parte de ellos se limitan a localizar, situar, datar o definir conceptos. Por el contrario, los procedimientos más explicativos e interpretativos de los acontecimientos pasados y presentes, donde el alumnado es capaz de desarrollar un pensamiento crítico y resolutivo son muy escasos.

**TABLA 3:** Ejemplo de estándares de aprendizaje evaluables

<b>Bloque 2. El mundo en que vivimos</b>
3.3. Define la traslación de la luna identificando y nombrando las fases lunares.
4.1. Identifica, nombra y describe las capas de la Tierra
15.1. Localiza en un mapa las principales unidades del relieve de España y sus vertientes hidrográficas.
15.2. Sitúa en un mapa los mares, océanos y los grandes ríos de España
<b>Bloque 3. Vivir en sociedad</b>
6.2. Define población de un territorio e identifica los principales factores que inciden en la misma y los define correctamente.
7.4. Sitúa en un mapa los mayores núcleos de población en España y las zonas más densamente pobladas.
14.3. Define términos sencillos relacionados con el mundo de la empresa y la economía, ilustrando las definiciones con ejemplos
<b>Bloque 4. Las huellas del tiempo</b>
1.1. Define el concepto de Prehistoria, identifica la idea de edad de la historia y data las edades de la historia asociadas a los hechos que marcan sus inicios y sus finales, nombrando algunas fuentes de la historia representativas de cada una de ellas.
3.7. Identifica los rasgos distintivos de las culturas que convivieron en los Reinos Peninsulares durante la Edad Media describiendo la evolución política y los distintos modelos sociales.

**Fuente:** Elaboración propia

Este Real Decreto ha sido implementado por las administraciones educativas de las diecisiete comunidades autónomas españolas de forma diferente. Los decretos de currículo autonómicos plantean todos los tres aspectos básicos de la norma nacional, todos cuentan con contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Lo que los

diferencia es como se ha producido la organización de dichos contenidos, si han incluido o no objetivos didácticos para cada materia y la forma en la que han introducido su parte correspondiente de los contenidos autonómicos.

**TABLA 4:** Legislación educativa que desarrolla los decretos de contenidos de las diferentes comunidades autónomas.

<b>Andalucía</b>	Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía
<b>Aragón</b>	Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón
<b>Asturias</b>	Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias.
<b>Canarias</b>	Decreto 89/2014, 1 agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
<b>Cantabria</b>	Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
<b>Castilla y León</b>	Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León
<b>Castilla-La Mancha</b>	Decreto 54/2014, de 10 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
<b>Cataluña</b>	Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de educación primaria en Cataluña
<b>Comunidad Valenciana</b>	DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana
<b>Extremadura</b>	Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.
<b>Galicia</b>	Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.
<b>Islas Baleares</b>	Decreto 32/2014, de 18 de julio, por el cual se establece el currículum de educación primaria en las Islas Baleares.
<b>La Rioja</b>	Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja.
<b>Madrid</b>	Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.
<b>Murcia</b>	Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
<b>Navarra</b>	Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra.
<b>País Vasco</b>	Decreto 236/2015, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco

**Fuente:** Elaboración propia.

## Conclusiones

En la legislación educativa española, ha persistido un modelo de curriculum como contenido o producto, y de educación como transmisión o instrumento, en ningún caso como proceso (STENHOUSE, 1975) o compromiso (COATE, 2009) y de educación como desarrollo personal. No podemos decir lo mismo de la interpretación que se ha hecho del mismo por diferentes colectivos y agentes educativos que, progresivamente otorgan un valor instrumental a las disciplinas para educar en valores y para una ciudadanía democrática.

La respuesta a una política y prácticas educativas neoliberales no ha sido una resistencia colectiva con capacidad transformadora. La demanda de *justicia curricular* (TORRES, 2011) queda en manos de centros educativos y profesorado. Un ejemplo de ello lo representan colectivos de docentes como “Mareas por la Educación Pública” y “La Educación Que Nos Une”, pero en la práctica no han supuesto un elemento de cambio (TRUJILLO SÁEZ, 2018). Las demandas profesionales que los movilizaron no apuntaban con claridad a su rol de mediadores curriculares que orientan su práctica a la innovación educativa y equidad social.

Un contexto político inestable y un colectivo con una débil identidad profesional nos aboca, desde el ámbito universitario, a profundizar en la teoría del curriculum, que en los últimos veinte años ha focalizado sus intereses en el aprendizaje (PRIESTLEY, 2011), en qué y cómo es aprendido (LINDEN, 2017), influyendo en la agenda política transnacional (MULLER& YOUNG, 2014) y jugando un papel esencial en la práctica curricular (YOUNG, 2014). Igualmente, sería recomendable trabajar desde el carácter emergente y negociado del curriculum, centrando esfuerzos en la investigación educativa y la formación del profesorado (GARCÍA RUIZ, 2008). En ambos casos, porque la investigación podría dirigir sus intereses en:

- La práctica curricular. Analizar creencias, hábitos, experiencias y esquemas de significados con los que el profesorado interpreta y experimenta el curriculum. Conocer especialmente las expectativas y estrategias de adaptación que utiliza ante las exigencias institucionales. Conocer cómo podemos empoderar al profesorado como agente educativo (FULLAN, 2007), desde una concepción holística del curriculum (BERNSTEIN, 1988).

- Los resultados de aprendizaje del alumnado, no entendidos como fines de la educación, sino cómo han evolucionado sus representaciones culturales (GIROUX, 1991). Nos referimos a experiencias de aprendizaje difícilmente observables y medibles, que se manifiestan cuando los saberes culturales se ponen en juego en contextos que no son los educativos.

En definitiva, profundizar en el papel del conocimiento educativo en la práctica curricular, formar para conocer qué es enseñado y aprendido.

## Referencias

- ALFAGEME-GONZÁLEZ, M.B. y EGEE-VIVANCOS, A. Trabajar y evaluar por competencias en Ciencias Sociales en los centros de Educación Secundaria: realidad y problemática en la Región de Murcia. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (1), 47-61. 2016.
- APPLE, M. *Ideología y currículum*. Madrid:Akal, 1986.
- \_\_\_\_\_, M. *El conocimiento oficial*. Barcelona:Paidós, 1996.
- ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. *Postmodern education*. Minneapolis:University of Minnesota Press, 1991.
- BALL, S. J. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y política Educativa. *Archivos analíticos de políticas educativas*, vol. 22, 41, 1-13. 2014.
- BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal, 1988.
- BOLÍVAR, A. Los nuevos currículos de la LOMCE. Un primer análisis crítico. *Escuela*, 4007, 36. 2014.
- CABRERA MONTOYA, B. La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la LOGSE de 1990 a la LOMCE de 2013. *Historia y Memoria de la Educación*, 13, 171-195.

2016.

DE PUELLES, M., y MENOR, M. (Coords.). *El artículo 27 de la Constitución: cuaderno de quejas*. Madrid: Morata, 2018.

DÍAZ-SERRANO, J. y VÁSQUEZ LEYTON, G. Análisis comparativo del currículo de Ciencias Sociales en la Educación Obligatoria chilena y española. *Revista de Pedagogía*, vol. 38, núm. 103, agosto-diciembre, 2017, pp. 107-134. 2017.

FRÍAS DEL VAL, A. S. El currículo escolar y la descentralización educativa en España. *Revista de Educación*, 343, 199-221. 2007.

FOCES GIL, J. Política y administración de la educación en el estado autonómico (1978-2014). Desigualdades regionales y cohesión del sistema educativo. Estudio de un caso singular. Castilla y León. Madrid: UNED, 2015.

GARCÍA RUBIO, J. El proceso de descentralización educativa en España. *EDETANIA*, 48, 203-216. 2015.

GARCÍA RUIZ, C. R. El currículo de Ciencias Sociales en Educación Primaria. En ÁVILA RUIZ, R. y DÍEZ BEDMAR, M. C. *La didáctica de las Ciencias Sociales. Currículo escolar y formación del profesorado*. Baeza: Universidad de Jaén, UNIA y AUPDCS, pp. 313-329, 2008.

GIMENO, J. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988.

\_\_\_\_\_, J. (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata, 2010.

GOODSON, I. La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbito de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*, 295, 7-37. 1991.

HIJANO DEL RÍO, M. y RUIZ ROMERO, M. Descentralización educativa y comunidades autónomas: el caso andaluz (1982-1986). *Revista Fuentes*, 18(1). 2016.

MULLER & YOUNG, M. Disciplines, skills and the university. *Higher Education*, 67(2), 127-140. 2014.

PARCERISA, L. Modernización conservadora y privatización en la educación: El caso de la LOMCE y la nueva gestión pública. *Educación, Política y Sociedad* 1.2: 11-42. 2016.

REAL DECRETO 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

REYES LEOZ, J. L. y MÉNDEZ ANDRÉS, R. La función educativa de las ciencias sociales en la LOMCE. El ejemplo de la educación patrimonial en la enseñanza primaria. *Revista Educación, Política y Sociedad*, no 1(2), julio-diciembre, pp. 125-144. 2016.

RICO CANO, L. y GARCÍA RUIZ, C. R. Formulaciones de la competencia social y

ciudadana en sus propuestas curriculares de Educación Primaria. En PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUPDCS y Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 201-208. 2013.

ROMERO MORENTE, J. La historia del currículum como fuente para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS 3* (en prensa). 2018.

SAURA, G. y MUÑOZ, J. L. Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad* 1.2: 43-72. 2016.

SICILIA, G. y SIMANCAS, R. *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015*. Madrid: Fundación Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación, 2018.

TIANA FERRER, A. A la búsqueda del consenso en educación: la experiencia de la LOE. *Revista de Educación*, 344: 83-100. 2007.

\_\_\_\_\_, A. ¿Cómo piensa un académico que se hace una ley y cómo se hace una ley realmente? Reflexiones a partir de la intrahistoria de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006», *Historia y Memoria de la Educación*, 3: 71-97. 2016.

TORRES SANTOMÉ, J. *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata, 2011.

TRUJILLO SÁEZ, F. Del Pacto de Estado por la Educación a la apropiación del sistema por la comunidad educativa: una reflexión desde el escepticismo optimista. *Cuadernos de Pedagogía*, 488. 2018.

VERGER, A.; CURRAN, M. y PARCERISA, L. La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la Nueva Gestión Pública en el sistema educativo catalán, *Educação & Sociedade* vol. 36, 132. 2015.

VIÑAO, A. La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 137-170. 2016.

YOUNG, M. Curriculum theory: what is it and why is it important? *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 191-201. 2014.

Recebido em setembro de 2018.  
Aprovado em novembro de 2018.



## Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios

*Ana Maria Esteves Bortolanza*<sup>1</sup>

*Ilsa do Carmo Vieira Goulart*<sup>2</sup>

*Giovanna Rodrigues Cabral*<sup>3</sup>

### RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se constitui como um documento de caráter normativo norteador dos currículos dos sistemas e redes de ensino, bem como das propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Básica de todo o Brasil. Neste artigo, nossa proposta é a de refletir sobre o sentido atribuído à alfabetização na versão final aprovada da BNCC, com intuito de problematizar as descrições de aspectos legais instituídos pelo documento, com destaque aos elementos que permanecem ou diferem-se em relação aos demais documentos oficiais sobre o tema. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa descritiva, de cunho qualitativo, apoiada na análise do documento oficial da BNCC e nas orientações a respeito da alfabetização, com base nos estudos do processo de compreensão da leitura e escrita de Bajard (2006) e Vygotsky (2000), da concepção de leitura como prática social de produção de sentidos de Chartier (1990; 1996) e Goulemot (1996).

**PALAVRAS-CHAVE:** Base Nacional Comum Curricular. Alfabetização. Leitura. Escrita. Políticas de alfabetização.

*Different perspectives of literacy from the National Common Curriculum Base: concepts and challenges*

<sup>1</sup> Pós-Doutorado em Educação. Universidade de Évora, Portugal. *Email:* amebortolanza@uol.com.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal de Lavras. Minas Gerais. Brasil. *Email:* ilsa.goulart@ded.ufla.br.

<sup>3</sup> Doutora em Ciências Humanas - Educação. Universidade Federal de Lavras. Minas Gerais. Brasil. *Email:* giovanna.cabral@ded.ufla.br.



**ABSTRACT**

The National Common Curricular Base (BNCC) is a document of guiding the regulatory character of the curriculum teaching systems and networks, as well as pedagogical proposals of all public and private schools of basic education of all Brazil. In this article we propose is to reflect on the meaning attributed to literacy in the final version approved the BNCC, in order to discuss the legal aspects imposed by descriptions document, highlighting the elements that remain or differ in relation to other official documents on the topic. To this end, it develops a descriptive research, qualitative measures, based on analysis of the official document in the guidelines regarding BNCC and literacy, based on studies of the process of reading comprehension and writing Bajard (2006) and Vygotsky (2000), the design of reading as social practice of production of senses of Chartier (1990; 1996) and Goulemot (1996).

**KEYWORDS:** National Curriculum. Literacy. Common Reading. Writing. Literacy policies.

\* \* \*

**Introdução**

Na esfera das discussões acadêmicas que abarcam as políticas públicas para a educação no país, de modo específico para a alfabetização, demarca-se o foco na compreensão de uma realidade educacional nem sempre compreensível, seja pela ação contraditória entre o que se investe e o retorno que se obtém, não repercutindo em melhoria dos índices de rendimento escolar, revelando um movimento de reformas constantes em busca de políticas nacionais que de fato melhorem a qualidade da Educação no país.

Nesta perspectiva, constitui-se, a partir da década de 1980, um crescente movimento em prol da redemocratização do país, em reação ao autoritarismo presente no regime militar, refletindo-se em propostas liberais de reformulação do sistema educacional.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF/88, houve o aumento da autonomia dos governos estaduais e o estabelecimento de

mecanismos de descentralização fiscal e política. Pela primeira vez, os municípios passaram a ser definidos como entes federados, tendo a possibilidade de criar seus próprios sistemas de ensino e a responsabilidade de atuar, prioritariamente, na oferta do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, em regime de colaboração com os Estados e a União.

A CF/88 definiu a Educação como um direito prioritário contemplando essa questão em vários tópicos e tornando o acesso ao ensino obrigatório e gratuito um direito público subjetivo (artigo 208, VII, § 1º). Isto posto qualquer pessoa pode reclamar às autoridades públicas se não conseguir usufruir desse direito ou se sua oferta for irregular, podendo recair nos dirigentes estaduais e municipais a responsabilidade judicial pela inexistência deste ensino obrigatório e gratuito.

Uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, depois de oito anos em tramitação no Congresso, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. Essa lei fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu competências entre as instâncias do poder (federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade de estados e municípios pela universalização do Ensino Fundamental.

A LDB/96, no art. 9º, em consonância com o art. 214 da CF/88, determinou para a União, em articulação com Estados e Municípios, a incumbência da elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) de duração plurianual, documento esse norteador para a área.

No âmbito curricular a CF/88, em seu art. 210, delimitou que devem ser fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Nesse mesmo sentido, a LDB/96 apontou que à União caberia a responsabilidade de "estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão

os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum". (BRASIL, 1996).

A partir dessas determinações, mecanismos passaram a orientar os sistemas de ensino quanto aos conteúdos e habilidades a serem ensinados na escola. Em 1997, o Governo Federal divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais como referência não obrigatória para a elaboração dos currículos das redes e das escolas e, anos depois, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, dessa vez de cunho obrigatório.

Assim, a proposta de criação de uma base curricular para a Educação Básica estava prevista desde 1988 e já fora objeto de normatização pelo Governo, no entanto, somente em 2014, a criação de uma base nacional comum curricular foi definida como meta a ser cumprida pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

A versão aprovada da BNCC, que entrará em vigor em 2020, traz para a esfera pública práticas já observadas em instituições privadas, buscando o aumento no desempenho das escolas e uma maior padronização na elaboração dos currículos e preparação dos alunos, para que estejam aptos a competir nos testes padronizados em igualdade de condições, independentemente de sua origem social e escolar.

Um dos principais pontos trazidos pela BNCC nesse sentido são as orientações para a educação infantil, com a definição de direitos de aprendizagem específicos para a etapa, ancorados nas competências gerais que regem todo o documento, além da antecipação da alfabetização para o final do 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

Parece que o documento que institui a Base está mais comprometido com determinada lógica da sociedade capitalista do que com a formação humana e integral, que deve ser o objetivo maior da Educação nacional. Corroboramos com Geraldi (2015) quando esse afirma que a partir da década de 1990, o sistema educacional brasileiro sofre as consequências do modelo neoliberal adotado pelas políticas públicas educacionais por meio dos “inúmeros documentos oficiais que pretendem implantar novas perspectivas

para essas práticas, independentemente das possibilidades reais que as escolas e os professores têm para concretizar tais mudanças” (GERALDI, 2015).

Pesquisadores de várias universidades vêm se posicionando criticamente em relação à BNCC, entre eles Peroni (2009), evidenciando que esta resulta de um contexto político em que o capital neoliberal cada vez mais amplia a interferência empresarial em detrimento dos serviços públicos como saúde, educação, transporte etc.

Nesse cenário neoliberal, em que tudo se transforma em lucro e mercadoria, a concepção de currículo na BNCC apresenta uma visão estreita e tecnicista trazendo os conhecimentos fragmentados sob a aparência de uma suposta neutralidade. Segundo Silva (2017, p.1),

O documento traz uma visão restrita de currículo. A descrição de listas de objetivos é uma retomada do modelo curricular chamado de “tecnicista” e que o Brasil experimentou nos anos 70. Uma listagem supostamente neutra de conhecimentos e tecnicamente organizada. Mas o currículo escolar nada tem de neutro, já que ele é uma seleção a partir de um conjunto de possibilidades. A decisão sobre o que e como ensinar que orienta essa seleção é também uma decisão sobre que tipo de pessoa se pretende formar, sendo mais do que uma decisão técnica, uma decisão de natureza política que a suposta neutralidade esconde. Por essa razão o modelo tecnicista foi amplamente criticado.

Na direção contrária desse cenário político, nos posicionamos e definimos a escola como espaço de constituição dos sujeitos. Para isso seus conteúdos, objetivos, ações pedagógicas devem responder à uma educação transformadora. Freire (1979, p. 21) afirma que “é preciso que a educação esteja – em seus conteúdos, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, [...] fazer a cultura e a história”. Se queremos formar

sujeitos autônomos e críticos, a alfabetização tem um papel fundamental nesse processo.

Ancorados nessa premissa passamos a refletir sobre o sentido atribuído à alfabetização na versão final aprovada da BNCC, com intuito de problematizar as descrições de aspectos legais instituídos pelo documento, com destaque aos elementos que predominam ou diferem-se em relação a outros documentos oficiais. Ainda, discutimos sobre os possíveis impactos da nova proposta no processo de formação docente.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa descritiva, de cunho qualitativo, apoiada nos estudos e na análise do documento oficial da BNCC e suas descrições a respeito da alfabetização, sob o aporte teórico de autores que pesquisam sobre o processo de compreensão da leitura e escrita, como Bajard (2006) e Vigotski (2000; 2009) e sobre a concepção de leitura como prática social de produção de sentidos, como Chartier (1990; 1996) e Goulemot (1996).

## **1. BNCC: aspectos estruturantes, críticas e possibilidades**

Depois dos avanços e retrocessos nas discussões de três versões da BNCC, a mesma emerge como 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.

Conforme definido na LDB/96, a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Básica em todo o Brasil. Esse documento também será referência na orientação de outras políticas para a área de Educação como as de formação de professores, de produção de materiais didáticos e de avaliação.

Muitos autores criticam essa iniciativa por considerá-la nociva aos processos democráticos, por acirrar a competição nas e entre escolas e por

ampliar a influência empresarial na Educação nacional. De acordo com Oliveira (2017), a Base é em si uma contradição, “pelo fato de que no Brasil já existem diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades de ensino”. Gadotti (2001, p. 36) mostra que “para o pensamento neoliberal, a qualidade se confunde com competitividade e explica que “as pessoas não são competentes porque são competitivas, mas porque sabem enfrentar seus problemas cotidianos juntos com os outros, não individualmente”.

Além de padronizar uma base curricular mínima para as escolas públicas e privadas, mesmo essas tendo naturezas e estruturas diferentes, podemos pensar que a fixação de uma base nacional comum para todas as escolas do Brasil tem a função de permitir o aumento do controle sobre as redes de ensino naquilo que ensinam e como ensinam. Esse controle do que é ensinado nas escolas hoje está relacionado aos processos de avaliação em larga escala associados a elas, bem como a indústria do material didático. Ainda que de forma velada, esse maior controle dos processos e produtos educacionais é trazido no texto da BNCC e, aqueles que não refletem as intenções subjacentes à escrita literal, tendem a achar que a implantação da Base, tal como ela está desenhada, é um ganho para a Educação no país.

A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, a explicitação de competências – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos. (BRASIL, 2017, p.16)

Freitas denuncia que a BNCC não terá a função de “orientar” a educação nacional, como seria de se esperar, mas sim a função de padronizar competências, habilidades e conteúdos em todo o país, em nome dos direitos de aprendizagem dos alunos, determinando o que as escolas devem ensinar e quando. Na visão do autor a Base foi equivocadamente fixada como

obrigatória e não como uma referência, a partir da qual os Estados pudessem construir as suas próprias bases curriculares. Ainda, antecipa que a partir da implantação da Base haverá a profusão da oferta de materiais instrucionais que os sistemas de ensino serão obrigados a adotar (para elevarem os índices nas avaliações externas), padronizando ainda mais o trabalho do professor em sala de aula e eliminando o que resta da autonomia dos profissionais da educação. Acredita-se que, a partir disso, a Base também norteará a formação inicial e continuada dos professores, como já se percebe com as orientações do programa de Residência Pedagógica, instituído pelo MEC para a formação de professores nas licenciaturas.

Crítico atuante da BNCC, Freitas estuda as experiências da implantação de um currículo mínimo em outros países e aponta que nesses países houve um processo de desqualificação e culpabilização tanto dos professores quanto da própria gestão da escola frente ao fracasso das instituições escolares nos índices educacionais, abrindo caminho para formas de privatização da educação pública via terceirização e da oferta de bolsas para os estudantes se transferirem para escolas privadas, pagas com dinheiro que deveria ser investido nas escolas públicas.

Em que pesem todos os alertas e as críticas sobre a BNCC, entendemos que é possível e necessária a implantação de uma Base curricular que seja referência para o país, mas que parta de uma discussão sobre o que se entende por educação ampla e integral, voltada para a formação de cidadãos críticos e atuantes. Esse processo seria totalmente diferente do que foi verificado com a implantação da BNCC, que hoje mais se assemelha à determinação e padronização de uma lista de competências e habilidades consideradas como a formação ideal, desconsiderando as realidades de um país de dimensões continentais como o Brasil.

No entanto, é preciso que estudemos e nos debrucemos sobre as orientações e diretrizes presentes no documento da Base, no sentido de desvelar as concepções postas e contra argumentá-las para empoderar a

comunidade escolar e a sociedade em geral com os conhecimentos necessários para resistir à homogeneização e padronização que o Governo tanto deseja.

É o que nos propomos nas seções seguintes desse texto: aprofundar os estudos sobre a alfabetização a partir da BNCC.

## 2. A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular

A alfabetização é por sua natureza e constituição histórica um tema bastante complexo e polêmico do ponto de vista das políticas públicas, das práticas pedagógicas, da formação de professores e dos processos de ensino e aprendizagem.

O que constatamos na BNCC em relação à alfabetização é a reafirmação da crença cristalizada no construtivismo e filtrada pelo discurso pedagógico (MORTATTI, 2015). De acordo com a autora, a alfabetização na BNCC revela de um lado, as apropriações da teoria construtivista; de outro, a tradição pedagógica que resulta da formação de professores e de sua atuação profissional.

A BNCC, ao tratar do processo de alfabetização, afirma que

[...] 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. 87-88).



Bajard (2006, p. 493) já criticava em seu artigo *Nova embalagem, mercadoria antiga*, a visão “do ato de ler como uma sequência de dois processos distintos: uma extração da pronúncia, seguida por uma extração da compreensão”, reafirmando a perspectiva saussuriana de língua escrita como simples “representação da língua oral”, em que os grafemas apenas traduzem os fonemas, portanto a leitura apenas como ato de decodificação e codificação do código alfabético. A argumentação toma como referência uma linguística redutora, ignora a dimensão semiótica da linguagem escrita, recorre a uma concepção de leitura e do aprender a ler autoritária e mecanicista.

Ao tratar das “relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua”, referindo-se à relação entre letras e sons, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 88) ignora o percurso histórico do próprio alfabeto. De acordo com o autor, o alfabeto “nasceu da transposição dos fonemas em letras por meio de várias metamorfoses” sofridas ao longo de sua história. (BAJARD, 2016, p. 498).

Os gregos, assumindo radicalmente o aspecto fonético da escrita (século IX a.C.) suprimiram o espaço entre as palavras, presente na escrita fenícia, uma vez que o espaço não correspondia a nenhum som, fazendo prevalecer uma escrita perfeitamente alfabética, a *scriptio continua*, com correspondências biunívocas entre grafemas e fonemas (Saenger, 1998). Na Idade Média, a partir do século IX, foi reintroduzido o espaçamento entre as palavras e, mais tarde, a minúscula e a pontuação. Uma dimensão ideográfica foi desse modo incorporada à lógica puramente alfabética, dado que o acesso ao texto, que até então ocorria por meio de sua oralização, passou a ser também visual, ou seja, silencioso, sem depender da pronúncia. Essas mudanças contribuíram para a autonomia da escrita - hoje reconhecida - em relação à língua oral. (BAJARD, 2016, p. 498)

Conhecendo o percurso histórico do alfabeto, podemos perceber que o fonocentrismo traz uma ideia de escrita de uma outra época. Essa concepção de escrita busca na linguística de Saussure a escrita como tradução da fala, e, de acordo com Bajard (2006, p. 498), “a fonologia inventou um método endógeno para identificar suas unidades – os fonemas - sem compará-las a unidades escritas”. A questão que se coloca é: “Se hoje a escrita funciona com uma relativa autonomia, por que definir a unidade escrita apenas a partir da sua relação com a língua oral?” (BAJARD, 2006, p. 498).

Sobre as relações grafofônicas entre os dois sistemas de materialização da língua defendidas no método fônico, cabe ainda refletir que tão somente os elementos isomorfos da escrita correspondem, destacando-se o fato que os grafemas da escrita são organizados em palavra (signos e significados) enquanto na linguagem oral é a prosódia que organiza os fonemas.

Por que reduzir a alfabetização, isto é, o ensino da escrita a grafemas e fonemas se o que está em jogo é, segundo Vigotski (2000, p. 184),

O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo. [...] o domínio deste sistema complexo não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial. [...] O domínio da linguagem escrita é, na realidade, o resultado de um largo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. (VIGOTSKI, 2000, p.184).

Vigotski (2000) opõe-se ao ensino da escrita que se reduz ao traçado de letras e, sílabas, palavras esvaziadas de significados, apontando o caráter mecanicista desse comportamento externo tantas vezes repetido que se torna um hábito psicofísico. Aprende-se apenas a mecânica do sistema de escrita alfabética, mas não se penetra no espírito da língua que se manifesta por meio da linguagem em enunciados que dialogam entre si. (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2011).

Não podemos aprisionar o ato de escrever aos limites dos comportamentos condicionados como se tratasse apenas da aprendizagem de uma técnica. A escrita é, sobretudo, uma atividade criadora de atribuição de significados e sentidos. Para Vigotski (2000, p. 201), “deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam de algum modo necessárias para a criança” (VIGOTSKI, 2000, p. 201).

As investigações realizadas pelo autor apontam como eixo condutor da aprendizagem da escrita o significado. Vigotski (2009, p. 246) explica que a criança não aprende algo por associações que se vinculam e são memorizadas, portanto aprender a ler e a escrever “é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento [...]”. Escrever requer muito mais que habilidade cognitiva e motora de registrar grafemas relacionando-os a fonemas como expõe a BNCC. Não se trata de ensinar o sistema ortográfico do português escrito nos dois primeiros anos para “conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito”. Consideramos um retrocesso na alfabetização a afirmação que conhecer “o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa [...] perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas) [...]”. Ao concluir que se trata de a criança “perceber como sons se separam e se juntam em novas palavras etc.”, a Base ignora que esse processo complexo, já num primeiro momento, precisa ser conduzido pelos significados e sentidos que as palavras adquirem em diferentes contextos e para diferentes grupos, indivíduos, etc.

Aprender a ler e a escrever na perspectiva vigotskiana é, inversamente ao que se propõe na BNCC, um processo de atribuição de sentidos à escrita de que a criança se apropria ao ser imersa na cultura escrita, por meio de textos, em seus usos e funções sociais. Desse modo, as atividades na alfabetização precisam contemplar a diversidade de textos como bons modelos a serem imitados e apreendidos pelas crianças, em atividades

epilinguísticas significativas. A apropriação da escrita implica refletir sobre a linguagem em suas dimensões linguística, semântica, ideológica, e não memorizar correspondências entre sons e letras que nada significam para a criança.

A BNCC denomina de processo básico de alfabetização a construção do conhecimento “das relações fonografêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, a ser, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarará o conhecimento da ortografia do português do Brasil”. (BRASIL, 2017, p. 89). Nessa visão, percebe-se que o processo de alfabetização se amplia por meio da ortografização, quando entendemos que o processo de letramento é que deve estar associado ao de alfabetização.

Interessante indicar que essa definição de alfabetização trazida na BNCC, correspondendo ao núcleo duro da alfabetização, ao conhecimento mecânico da escrita alfabética, se afasta da definição trazida pela Resolução nº 2 de 2017, do Conselho Nacional de Educação que instituiu e orientou a implantação da própria BNCC ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, trazendo uma abordagem mais ampla sobre o conceito

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 do ponto de vista legal. (BRASIL, 2017, grifos nossos)

Como destacado acima, no art. 12 da Resolução durante o processo de alfabetização a ação pedagógica deve ser voltada tanto para que os alunos se apropriem do Sistema de Escrita alfabética quanto para que compreendam as práticas de leitura e escrita em textos. O que denota, diferentemente do documento da BNCC, a preocupação em aproximar as práticas leitoras e a escrita de textos do processo de apropriação do sistema de escrita.

Arena (2013, p. 112) esclarece que,

Na situação real, de tentativas de apropriação da língua escrita como instrumento de comunicação de constituição do pensamento, as letras, as palavras e o próprio enunciado ganham funções plurais, em vez do engessamento técnico a apenas uma delas: a relativa relação fonema-grafema. Como uma unidade na palavra, a letra teria funções por preservar com ela os traços de significado constituintes do todo.

A letra só tem função para a criança no processo de aquisição da escrita quando ela se insere no enunciado, pois auxilia na significação do todo em que está inserida. Portanto, não se trata apenas de ensinar o alfabeto; a letra, como coadjuvante na aprendizagem da escrita, como meio de comunicação e constituição do pensamento, adquire um valor semântico.

Ao argumentar sobre a função da letra na escrita, Arena (2013, p. 113) traz Vigotski “como estudioso da linguagem” e explica que “[...] ele reconhece o fonema como unidade do todo que envolve o aspecto fônico e o semântico da palavra oral, [...] entretanto, destaca que somente se mantém como unidade se for constituinte da palavra plena; fora dela, fora do enunciado, o fonema deixa de ser unidade e fica reduzido a um elemento”.

Eleger para o ensino da escrita inicialmente a construção das relações fonografêmicas reduz as letras a elementos, o que impede a atribuição de significado pela criança, pois se retira da letra sua dimensão semiótica. Arena (2013) argumenta que a letra não é apenas um sinal gráfico, na

palavra ganha unidade e guarda consigo inclusive os valores ideológicos (BAKHTIN, 2011) que tem em sua função semântica.

Essa ênfase nas relações fonografêmicas distancia a criança da linguagem viva, em movimento, em suas interações verbais. Geraldi conceitua a linguagem como uma “atividade constitutiva, cujo locus de realização é a interação verbal”, por meio da qual “são construídos os próprios instrumentos (a língua) que lhes permitem a intercompreensão”, sendo que “a língua é uma destas formas de compreensão, do modo de dar-se para cada um de nós os sentidos das coisas, das gentes e de suas relações”, uma vez que “pelo processo de internalização do que nos era exterior [...] nos constituímos como os sujeitos que somos, e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras.” (GERALDI, 1996, p. 67).

Quanto aos possíveis impactos dos gêneros textuais sobre “os processos de alfabetização e ortografização”, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 91), “Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples”. Citam-se gêneros do cotidiano como listas, bilhetes, convites etc. que possibilitem trabalhar a grafia.

Como determinar os gêneros textuais que serão apresentados às crianças elegendo o critério da facilidade, como se elas não trouxessem experiência com outros gêneros textuais em situações, por exemplo, de escuta de contos lidos pelos pais, de trechos da Bíblia lidos em cultos religiosos, de filmes de suspense, e tantos outros. São também mencionadas a pontuação e a acentuação, assim como as classes morfológicas das palavras, o que revela a exploração do texto como pretexto para o trabalho com os aspectos notacionais da linguagem escrita.

### **3. O eixo da compreensão da Leitura na BNCC**

No que tange à alfabetização, a BNCC concebe uma articulação dos anos iniciais do Ensino Fundamental com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, que tem como prioridade valorizar situações lúdicas de aprendizagem.

Importante refletir que a Base defende a definição do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. No entanto, as estruturas apresentadas no documento para a educação infantil e para o ensino fundamental são diferentes. A educação infantil está organizada com base em direitos de aprendizagem e desenvolvimento, distribuídos pelos campos de experiências, sendo que cada campo de experiência apresenta em sua composição a definição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos organizados em três grupos, por faixa etária. Já o ensino fundamental está organizado por áreas de conhecimentos e dentro das quais são estabelecidas as competências específicas das áreas, organizadas em unidades temáticas, cada uma com seus objetos de conhecimentos e conjunto de habilidades determinadas. Essa diferença na apresentação das estruturas normativas para as etapas da educação básica pode gerar uma dificuldade no reconhecimento da progressão das aprendizagens entre elas. A ausência de definição da estrutura para o ensino médio também nos faz pensar nas rupturas e discontinuidades que podem surgir na organização dos currículos das escolas. Talvez o que justifique essa divergência de abordagem seja o uso de referenciais teóricos específicos para cada etapa, o que denota que o documento sofreu intervenções e contribuições de diferentes atores, sendo necessário pensar a coerência entre essas normas e orientações que irão impactar a sala de aula.

Em diálogo com as DCN's (BRASIL, 2013), que enfatizam que as atividades de leitura e a escrita, como também, a História, as Ciências, a Arte, oportunizam proximidade e experiências com um mundo diferente, mais amplo e diverso às crianças. Isso balizados pela perspectiva de que um trabalho pedagógico não restrito ao repasse de conhecimentos, mas como

processo de reflexão crítica e dialógica “[...] a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura”. (BRASIL, 2013, p.116).

O princípio argumentativo teórico da BNCC defende a perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem como forma de expressão e de interação que acontecem em práticas sociais, por isso se concretizam em manifestações diversas, como verbal e não-verbal. Deste modo, a área de Linguagens tem por escopo possibilitar aos estudantes a participação em práticas de linguagem diversificadas, em relações de uso que consintam expandir as capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

Sem evidência à expressão ou à conceituação de “letramento”, o foco das considerações no documento apontam para que os componentes curriculares tematizem diversas práticas nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente ações relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas, visto que “[...] aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social”. (BRASIL, 2017, p.61).

Manifestam-se seis competências específicas da área de Linguagens para os anos iniciais do ensino fundamental, fundamentadas em ações pedagógicas que garantam: compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, com visibilidade a sua natureza dinâmica; conhecer e explorar diversas práticas de linguagem; utilizar diferentes linguagens, como a verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital; utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos; desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as



diversas manifestações artísticas e culturais; compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais. (BRASIL, 2017, p.63).

Balizado pela perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, o documento assume a centralidade do texto como unidade do trabalho pedagógico, de modo a relacionar a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

A discussão da BNCC reitera diálogos com documentos anteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais, defendendo que conhecimentos sobre os “[...] gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens”, sob a ótica do alargamento das possibilidades de participação em práticas sociais. (BRASIL, 2017, p.65).

Neste foco argumentativo, o documento sinaliza para as práticas de linguagem contemporâneas que apresentam “[...] gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir, o que requer dos estudantes novas formas de leitura e escrita”. (BRASIL, 2017, p.66).

As orientações do documento enfatizam as práticas dos multiletramentos e letramentos em espaços digitais. Assim, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem, como: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica.

Assim, o Eixo Leitura abarca as práticas de linguagem a partir da interação ativa e dinâmica do que denominam de “leitor/ouvinte/espectador”

com os textos escritos, orais e multissemióticos e da compreensão. A atividade de leitura é percebida como prática de fruição estética de textos e obras literárias; de ação investigativa para o embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; de realização de procedimentos instrucionais; de conhecimento, de discussão e debate sobre temas sociais relevantes; de base argumentativa na sustentação a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p.69).

A leitura, no documento, é tratada apenas na esfera cognitiva ao enfatizar as habilidades e competências, o que nos parece dissonante quando se define leitura no contexto da BNCC a partir de “[...] um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais”. (BRASIL, 2017, p.69).

Percebemos lacunas nas discussões que abarcam a compreensão de leitura como prática social, uma vez que a inclui como atividade da linguagem, como processo interdiscursivo, como ação e atuação do leitor, distancia-se da concepção de leitura proposta por Chartier (1990, p.123) “[...] prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros[...]”, uma ação inteira e intensa do leitor, seja diante das palavras impressas, visuais, sonoras, entre outras, Chartier (1996, p. 78) propõe a pensar que são estes

[...] atos de leitura que dão aos textos significados plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler coletivas e individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no texto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo

explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo.

Longe desta perspectiva de leitura como prática social, a visão alargada da atividade leitora parece contraditória no documento, ao descrever que durante a realização da atividade de leitura opera-se em uma sucessão de habilidades de forma articulada, em marca evolutiva, graus de compreensão, pois descreve que em relação “[...] à progressão das habilidades, seu desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos”. Mas que ao mesmo tempo, “[...] o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos”. (BRASIL, 2017, p. 74).

Entretanto, o trabalho pedagógico em relação às práticas leitoras discrimina-se em dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, descritas com ênfase em ações que visem reconstruir e refletir sobre as condições de produção e recepção dos textos; primem pela dialogia, pelo relacionar textos; reconstruir a textualidade; recuperar e analisar a organização textual; refletir de modo crítico sobre as temáticas tratadas e validade das informações; compreender os efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a diferentes gêneros; criar estratégias e procedimentos de leitura; aderir às práticas de leitura. (BRASIL, 2017, p.71).

O documento rege que a participação dos estudantes em atividades de leitura com ações variadas sem restrições, possibilitam uma “[...] ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura”. (BRASIL, 2017, p.73).

Ao descrever que o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, uma delas trata-se da “adesão às práticas de leitura”, apontando como finalidade das ações o “mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias”, ou ainda “mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor”. (BRASIL, 2017, p. 72).

A visão de práticas de leitura demarca-se em ações reducionistas ao priorizar o “mostrar-se interessado” ou “mostrar-se receptivo ao texto”, o que parece distanciado da proposta interativa do leitor com e sobre o texto, a partir de ações e atuações de envolvimento, de apropriação textual, de produção de sentidos, conforme Goulemot (1996), de atos de leitura, das diferentes maneiras de ler que dão aos textos significados múltiplos, discutidas por Chartier (1996), do dialogismo e da intertextualidade, proposta por Bakhtin (2011).

### **Considerações finais: diferentes concepções, grandes desafios**

Vimos que o modelo neoliberal de educação adotado pelas políticas públicas educacionais no país vem se distanciando cada vez mais da escola como espaço de formação integral do aluno e das práticas pedagógicas alfabetizadoras, ora reprodutoras das experiências empíricas, ora marcadas por modelos inovadores que focam a língua materna em seu processo enunciativo, uma linguagem viva que considera as situações, os contextos, os interlocutores em diálogo.

A concepção de currículo na BNCC traz uma perspectiva tecnicista e redutora dos conhecimentos sobre a alfabetização, aparentemente

articulados, que escamoteiam os interesses do capital neoliberal que toma qualidade como competência. Nessa perspectiva está distante de uma escola como lugar de constituição humana de seus alunos por meio de uma educação transformadora em que o processo de apropriação da cultura escrita pelos alfabetizandos tem um papel fundamental.

A BNCC reitera os discursos pedagógicos construtivistas e a tradição pedagógica da formação e atuação dos professores, articulando-as como nova proposta em que o método fônico ganha destaque ao tomar o processo de alfabetização como o conhecimento da “mecânica escrita/leitura”, definindo a alfabetização como processo de codificação e decodificação em que as relações grafofônicas são vistas como “dois sistemas de materialização da língua”. Dicotomizar o ato de ler em pronúncia e compreensão, como se linguagem escrita fosse a representação da linguagem oral, é deixar de lado as diferentes naturezas, funções e processo de aprendizagem da língua materna na fase de alfabetização.

Trata-se do culto ao fonocentrismo quando o que está em jogo nesse processo complexo e dinâmico é retirar da escrita sua autonomia e ignorar o sistema da escrita constituído historicamente por palavras/signos cujos significados são os eixos condutores no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança. As palavras organicamente articuladas em enunciados dialogam por meio de atividades verbais atribuidoras de significados e sentidos ao mesmo tempo que desenvolvem o pensamento abstrato, a atenção, a memória, a autorregulação do comportamento infantil.

A aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva histórico-cultural, é um processo de atribuição de significados e sentidos à escrita no processo de apropriação dos atos de ler e de escrever. Contrariamente, a BNCC aborda a base do processo de alfabetização como a construção do conhecimento das relações entre fonemas e grafemas e, posteriormente, a ortografização. Nesse sentido, a letra deixa de ter uma função e torna-se apenas um elemento sem significado para a criança. Posteriormente, a

proposta de seleção de gêneros discursivos que devem ser apresentados é vinculada ao aprendizado da pontuação, da acentuação e das classes gramaticais. O texto se torna apenas um instrumento para o ensino dos aspectos notacionais da escrita.

O desafio está posto: são os professores, no cotidiano da escola, que podem e devem (re)pensar as concepções e os desafios para uma alfabetização como instrumento de uma educação transformadora. E, uma vez que a Base se constitui como um documento normativo é preciso que se construa um documento de formação capaz de empoderar os gestores, professores e comunidade escolar com os conhecimentos necessários para não só incorporar as orientações da BNCC ao currículo, mas, sobretudo, como para extrapolar esse documento em busca de uma educação emancipatória e libertadora.

## Referências

- ARENA, Dagoberto. As letras como unidades históricas na construção do discurso. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 109-123, 2013.
- BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 493-507, 2006.
- BAJARD, Élie. O signo gráfico, chave da aprendizagem para a escrita. *Ensino Em Re-Vista*, v.23, n.1, p.201-225, 2016.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.
- BRASIL. 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*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação. Brasília: SEE/CNE, 2017.

CHARTIER, R. História Cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. (Org.). Práticas da leitura. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Considerações da CNTE sobre o projeto de base nacional comum curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. Disponível em: <[https://www.cnte.org.br/images/stories/2015/BNCC\\_analise\\_CNTE.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2015/BNCC_analise_CNTE.pdf)>. Acesso em 04 out. 2018.

FREIRE, P. Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GADOTTI, M. Um legado de esperança. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 18 mar. 2017.

GERALDI, J. W. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras - ALB, 1996.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação. Caderno Cedes, Campinas vol.33, n.º 89, p.35-49, jan./abr. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622013000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100003&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 30 jun. 2018.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. Revista Brasileira de Alfabetização, Vitória, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015.

GOULEMOT, Jean Marie. “Da leitura como produção de sentidos”. In: CHARTIER, Roger (Org.). Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 107 -116.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. Revista E-curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./ dez. 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p.551-572, set./ dez. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/275/27524689004.pdf> Acesso em: 30 jun. 2018.



MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p.329-410, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/30080/S1413-24782010000200009.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 30 jun. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Essa base nacional comum curricular: mais uma tragédia brasileira? *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 2, p. 191-205, 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Base Nacional Comum: currículo para a educação básica em disputa. Disponível em < <http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curriculo-para-educacao-basica-emdisputa>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/node/6479>>. Acesso em 02/12/2017.

PERTUZATTI, Leda; DICKMANN, Ivo. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 113-129, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/2427/showToc> Acesso em: 30 jun. 2018.

SILVA, M. R. D. Disponibilizada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular pelo MEC – abril 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/disponibilizada-a-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-pelo-mec/>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, Dimensão, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul./ago. 2003.

WEISZ, Telma; TEBEROSKY, Ana; RIVERO. Alfabetização no contexto das políticas públicas. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf> Acesso em: 30 jun. 2018.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos; REBOUÇAS, Regina Margarida. As políticas de alfabetização no Brasil no contexto do ensino fundamental: aspectos normativo-legais. *Laplage em Revista*, Sorocaba, vol.4, n.2, p.142-152, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/issue/view/19/showToc> Acesso em: 30 jun. 2018.



VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Obras Escogidas. v. III. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em novembro de 2018.

# Base Nacional Comum Curricular: um olhar para Estatística e Probabilidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

*Sandra Gonçalves Vilas Bôas<sup>1</sup>*

*Keli Cristina Conti<sup>2</sup>*

## RESUMO

No Brasil, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos de Estatística e Probabilidade fazem parte dos currículos e foram reafirmados na Base Nacional Comum Curricular. Neste artigo, apresentamos um breve percurso histórico sobre a questão curricular de inserção dessa temática no currículo brasileiro. Apresentamos o lugar da Educação Estatística nesse contexto, discutimos a Unidade Temática Probabilidade e Estatística, bem como seus objetos de conhecimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano), apresentando alguns caminhos que permitam colocar a BNCC em “ação” por meio de situações que exemplificam as questões.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Estatística. Currículo. Objeto de conhecimento. Estatística. Probabilidade.

*National Curricular Common Base: a look at Statistics and Probability in the Early Years of Elementary Education*

## ABSTRACT

In Brazil, since the publication of the National Curricular Parameters, the contents of Statistics and Probability are part of the curricula and have been reaffirmed in the National Curricular Common Base. In this paper, we present a brief history about the curricular basis of insertion of

<sup>1</sup>Doutora em Educação Matemática. Universidade de Uberaba (UNIUBE) e Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), Uberlândia, MG, Brasil. *E-mail:* sandraavilasboas@yahoo.com.br.

<sup>2</sup>Doutora em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil. *E-mail:* keli.conti@gmail.com.

this subject into the Brazilian curriculum. We present the place of Statistical Education in this context, we discuss the Probability and Statistic Thematic Unit, as well as its objects of knowledge for the initial years of Elementary School (1st to 5th year), presenting some ways to place the BNCC in action through situations that exemplify the issues.

**KEYWORDS:** Statistical Education. Curriculum. Object of knowledge. Statistic. Probability

\*\*\*

## Introdução

Nesse artigo, partindo da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), no que diz respeito aos Anos Iniciais (1.º ao 5.º ano) e à área de conhecimento Matemática, que também tem como componente curricular a Matemática, vamos nos ater à Unidade Temática Probabilidade e Estatística. Nossa opção se dá por duas razões: a primeira por ser essa uma Unidade Temática que permite uma maior correlação entre as demais e, a segunda, porque desejamos apresentar uma discussão permeada pelas questões “*por que, o que e como?*”. Assim apresentamos um estudo documental, e alguns caminhos que permitam colocar a BNCC em “ação”. Para o estudo documental, nos referenciamos principalmente em documentos curriculares (Brasil, 1997; 2012; 2017), em nossas pesquisas de doutorado (CONTI, 2015; CAMPOS, 2017), em referenciais importantes da área da Educação Estatística, como Wodewotozki e Jacobini (2009), Lopes (2003; 2010), Cazorla e Utsumi (2010). No apontamento de caminhos que permitam colocar a BNCC em “ação”, trazemos, além de nossas pesquisas, Luvison e Santos (2013), Santos (2003), Pereira, Conti e Carvalho (2013), Souza, Lopes e Oliveira (2013) e Cazorla et al (2017). Esse estudo documental tem por objetivo circunscrever a Unidade Temática Probabilidade e Estatística, apresentando inicialmente um pequeno percurso histórico que situa a questão curricular em relação ao ensino de

Estatística e Probabilidade e posteriormente detalhamos a BNCC no que diz respeito a esses conteúdos, apontando alguns materiais e situações de sala de aula que possam subsidiar o trabalho do professor.

### **O percurso histórico**

Como disciplina científica, a Estatística se estruturou no final do século XIX, quando se assistiu a uma generalizada emergência e reconhecimento de problemas de natureza estatística nos vários ramos científicos, na indústria e em atividades governamentais, o que fez crescer o interesse pela área. A rapidez com que se desenvolveram os estudos sobre Estatística provocou uma busca intensiva por parte das instituições que desejavam usufruir da nova metodologia para fazer avançar as suas atividades. Segundo Wodewotzki e Jacobini (2009), essa busca é justificável, pois, por meio do desenvolvimento do raciocínio estatístico, tem-se uma maneira própria de organizar e analisar informações, possibilitando a compreensão de sua estrutura e interpretações adequadas.

Segundo Lopes (2010, p. 47), nos tempos de hoje, “a presença constante da Estatística no mundo atual tornou-se uma realidade na vida dos cidadãos, levando à necessidade de ensinar Estatística a um número de pessoas cada vez maior” e, devido a isso, muitos países passaram a inserir a Estatística nos currículos de Matemática na Educação Básica. Lopes (2010, p. 47-48) traz ainda um dado histórico:

A Conferência de Cambridge (Massachusetts), realizada em 1963, é apontada por Rade (1986) como uma das primeiras reuniões científicas em que se propôs que a Estatística passasse a integrar os conteúdos de Matemática a serem ensinados na Educação Básica.

A partir da década de 1970, segundo Cazorla e Utsumi (2010, p.19), surgiu mundialmente um movimento que “reconheceu a importância do desenvolvimento do raciocínio probabilístico, a necessidade de romper com a cultura determinística nas aulas de Matemática, a dimensão política e ética do uso da Estatística”.

No Brasil, antes da década de 80, a Estatística e assuntos correlatos, como probabilidade e a análise combinatória, eram propostos apenas para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

De acordo com Lopes (2003, p. 57), “a partir dos anos de 1980, o Comitê Educação *International Statistical Institute* (ISI) passou a se preocupar com a Educação Estatística nas escolas básicas”. Surge assim, conforme a autora, a *International Association for Statistical Education* (IASE) com o objetivo de implementar e consolidar a Educação Estatística nas escolas básicas.

Em 1997, com a publicação dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais –, é que a preocupação com o ensino de Estatística, bem como o seu enfoque se fez presente já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constituindo-se, assim, em um grande avanço para o ensino de Estatística. Nesse documento, foi incorporado oficialmente o “Tratamento da Informação” como um dos blocos de conteúdos da estrutura curricular de Matemática. Nesse bloco, os PCN propõem os seguintes conteúdos para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano):

Leitura e interpretação de informações contidas em imagens;  
Coleta e organização de informações; Criação de registros pessoais para comunicação das informações coletadas; Exploração da função do número como código na organização de informações (linhas de ônibus, telefones, placas de carros, registros de identidade, bibliotecas, roupas, calçados); Interpretação e elaboração de listas, tabelas simples, de dupla entrada, gráficos de barra para comunicar a informação obtida; Produção de textos

escritos a partir da interpretação de gráficos e tabelas (BRASIL, 1997, p. 52).

O currículo de Matemática para o Ensino Fundamental, destinado a estudantes de 6 a 14 anos, estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), orienta que se deve trabalhar com os quatro grandes blocos de conteúdos: “Números e Operações”, “Espaço e Forma”, “Grandezas e Medidas” e “Tratamento da Informação” (BRASIL, 1997).

Ainda nos PCN (BRASIL, 1997), encontramos nos objetivos gerais do Ensino Fundamental, explicitamente, inúmeros aspectos relacionados ao desenvolvimento da competência estatística, como “cidadania”, “exercício de direitos e deveres”, “posicionar-se de maneira crítica”, “tomar decisões”, “utilizar as diferentes linguagens”, “saber utilizar as diferentes fontes de informação”, entre outras.

Seguindo o que preconiza os PCN de Matemática (BRASIL, 1997), o documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental” (BRASIL, 2012) enuncia que a necessidade de organizar e de comunicar informações de maneira eficiente faz parte do processo de alfabetização matemática. O documento sinaliza que o exercício consciente da cidadania passa pela compreensão e pela quantificação de dados. Para que isso ocorra, ressalta-se que as crianças em alfabetização e letramento devem “tomar contato com a leitura e interpretação de tabelas e gráficos e também devem perceber que existem fenômenos que são aleatórios, e que existem variáveis que podem interferir em sua ocorrência” (BRASIL, 2012, p.83). O documento orienta que, no decorrer do ciclo de alfabetização, as crianças devem:

recolher e organizar dados relativos a acontecimentos de seu interesse, gerar listas, questões e tabelas, cujos dados deverão ser organizados e lançados em gráficos de barras ou colunas; levantar

questões e escrever pequenos textos sobre os dados coletados e organizados (BRASIL, 2012, p.83).

Nos últimos anos, muitos educadores matemáticos e estatísticos têm dedicado grandes segmentos de suas carreiras para aprimorar os materiais e técnicas pedagógicas para a educação estatística. Esse movimento pode ser considerado como base para o que se denomina atualmente de Educação Estatística. Hoje podemos dizer que a Educação Estatística, enquanto área de pesquisa, objetiva estudar e compreender a forma como as pessoas ensinam e aprendem Estatística, englobando a epistemologia dos conceitos estatísticos, os aspectos cognitivos e afetivos do ensino e da aprendizagem, bem como o desenvolvimento de metodologias e materiais para o ensino.

Em 2017, tivemos a promulgação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), na qual “a incerteza e o tratamento de dados são estudados na unidade temática Probabilidade e Estatística” (p. 230). A seguir, detalhamos esse documento, partindo de seu embasamento legal.

### **O lugar da Educação Estatística na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC tem como objetivo principal sistematizar os conteúdos que serão referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas das escolas das redes pública e particular.

Relativo ao ensino de Matemática, a BNCC orienta-se pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações (BRASIL, 2017, p.274). Nessa direção, o documento prescreve cinco unidades temáticas com seus respectivos objetos de conhecimento, qual seja: Números; Álgebra; Geometria; Grandezas e

medidas e Probabilidade e estatística. Essas unidades se apresentam correlacionadas e têm o papel de orientar a formulação de habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). O documento sinaliza que a divisão em unidades temáticas “serve tão somente para facilitar a compreensão dos conjuntos de habilidades e de como eles se inter-relacionam” (BRASIL, 2017, p.273).

No que concerne ao estudo de noções de Probabilidade, a BNCC nos aponta que a finalidade para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental “é promover a compreensão de que nem todos os fenômenos são determinísticos, de modo que os alunos compreendam que há eventos certos, eventos impossíveis e eventos prováveis” (BRASIL, 2017, p.272). O documento ressalta, também, que é importante que os alunos dos anos iniciais verbalizem, por meio de “eventos que envolvem o acaso, os resultados que poderiam ter acontecido em oposição ao que realmente aconteceu, iniciando a construção do espaço amostral” (BRASIL, 2017, p.272).

Com relação à Estatística, o documento destaca que os primeiros passos envolvem o trabalho com a coleta e a organização de dados de uma pesquisa de interesse dos alunos. A leitura, a interpretação e a construção de tabelas e gráficos têm papel fundamental, bem como a forma de produção de texto escrito para a comunicação de dados (BRASIL, 2017, p.273). O documento sugere que os problemas de contagem devem, inicialmente, privilegiar aqueles cujas soluções possibilitem a descrição de todos os casos possíveis, mediante a utilização de esquemas ou diagramas. À medida que os conhecimentos vão se ampliando, deve-se apresentar problemas que envolvam a aplicação dos princípios multiplicativo e aditivo.

É importante identificar e compreender como foi estabelecida a progressão das habilidades. Nesse sentido, organizamos um quadro que mostra ano a ano os objetos de conhecimento com as habilidades dentro da Unidade Temática Probabilidade e Estatística, para os 5 primeiros anos do Ensino Fundamental:



**QUADRO 1:** Correlação / Objeto de conhecimento e Habilidade

Unidade temática / Probabilidade e Estatística	
Objeto de conhecimento	Habilidade
<b>1º ANO</b>	
Noção de acaso.	<b>(EF01MA20)</b> Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano.
Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples.	<b>(EF01MA21)</b> Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples.
Coleta e organização de informações. Registros pessoais para comunicação de informações coletadas.	<b>(EF01MA22)</b> Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e universo de até 30 elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais.
<b>2º ANO</b>	
Análise da ideia de aleatório em situações do cotidiano.	<b>(EF02MA21)</b> Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”.
Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas.	<b>(EF02MA22)</b> Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima. <b>(EF02MA23)</b> Realizar pesquisa em universo de até 30 elementos, escolhendo até três variáveis categóricas de seu interesse, organizando os dados coletados em listas, tabelas e gráficos de colunas simples.
<b>3º ANO</b>	
Análise da ideia de acaso em situações do cotidiano: espaço amostral.	<b>(EF03MA25)</b> Identificar, em eventos familiares aleatórios, todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência.

<p>Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras.</p>	<p><b>(EF03MA26)</b> Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas. <b>(EF03MA27)</b> Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.</p>
<p>Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos.</p>	<p><b>(EF03MA28)</b> Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando listas, tabelas simples ou de dupla entrada e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais.</p>
<p><b>4º ANO</b></p>	
<p>Análise de chances de eventos aleatórios.</p>	<p><b>(EF04MA26)</b> Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações.</p>
<p>Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e colunas e gráficos pictóricos.</p>	<p><b>(EF04MA27)</b> Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.</p>
<p>Diferenciação entre variáveis categóricas e variáveis numéricas.  Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada.</p>	<p><b>(EF04MA28)</b> Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais.</p>
<p><b>5º ANO</b></p>	
<p>Espaço amostral: análise de chances de eventos aleatórios.</p>	<p><b>(EF05MA22)</b> Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, estimando se esses resultados são igualmente prováveis ou não.</p>

<p>Cálculo de probabilidade de eventos equiprováveis.</p>	<p><b>(EF05MA23)</b> Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis).</p>
<p>Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas.</p>	<p><b>(EF05MA24)</b> Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões.</p> <p><b>(EF05MA25)</b> Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos e de linhas, com e sem uso de tecnologias digitais, e apresentar texto escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados.</p>

Fonte: BRASIL, 2017, p. 278 – 296

O documento da BNCC (BRASIL 2017) nos informa que para compreender o papel que uma habilidade representa no conjunto das aprendizagens se faz necessário compreender como essa habilidade se conecta com as habilidades dos anos anteriores. Ressalta-se que essa compreensão leva à “identificação das aprendizagens já consolidadas, e em que medida o trabalho para o desenvolvimento da habilidade em questão serve de base para as aprendizagens posteriores” (BRASIL, 2017, p.274). É importante assim que a compreensão das habilidades não seja feita de maneira fragmentada e que a “delimitação dos objetos de conhecimento e das habilidades considere que as noções matemáticas sejam retomadas, ampliadas e aprofundadas ano a ano” (BRASIL, 2017, p.274).

Uma vez apresentados os objetos de conhecimento e as respectivas habilidades em forma de quadro, trazemos na sequência uma discussão sobre os objetos de conhecimento. Para uma melhor compreensão do processo de progressão ano a ano desses objetos, agrupamos o que é proposto em cada área.

## **Estatística e Probabilidade**

Entendemos que, enquanto pesquisadoras da área da Educação Estatística, é no processo de ensino e aprendizagem que a Estatística se intersecciona com a Probabilidade, pois o pensamento estatístico também combina ideias acerca dos dados e da noção de incerteza para a realização de inferência, ou seja, é necessário que as pessoas utilizem o pensamento probabilístico para tomar decisões. Embora Estatística e Probabilidade estejam tão conectadas, optamos, a fim de auxiliar a compreensão, abordar as áreas separadamente:

### **1) Probabilidade:**

São objetos de conhecimento, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo a BNCC (Brasil, 2017): noções de acaso; ideia de aleatório em situações de cotidiano; ideia de acaso em situações de cotidiano/espaco amostral; análise de chances de eventos aleatórios; espaço amostral - análise de chances de eventos aleatórios; cálculo de probabilidade em eventos equiprováveis.

O estudo da probabilidade é proposto de maneira progressiva e contínua ao longo dos anos do ensino fundamental. O objetivo é que o aluno compreenda que parte dos acontecimentos do cotidiano é de natureza aleatória. Para que essa compreensão aconteça de modo mais efetivo, é importante que os conceitos sejam desenvolvidos a partir de experimentações e simulações.

Batanero e Godino (2002) citado por Lopes e Mendonça (2017) consideram que, para o desenvolvimento do raciocínio probabilístico, deve-se proporcionar ampla variedade de experiências, nas quais os estudantes possam observar os fenômenos aleatórios para diferenciá-los dos deterministas e expressar previsões sobre os aleatórios.

A questão pedagógica que se apresenta é: como fazer para, no dia a dia da sala de aula, desenvolver experiências que atendam o que é proposto pelos autores? Acreditamos que não há uma resposta pronta para essa questão, no entanto, apresentamos em sequência algumas experiências desenvolvidas por professores pesquisadores e sugestões de documentos curriculares que nos ajudam a trilhar esse caminho em nossas salas de aula.

Nas Diretrizes curriculares do Município de Uberlândia, uma situação-problema exemplifica de que forma o objeto de conhecimento Probabilidade, item *ideia de aleatório em situações do cotidiano*, pode ser desenvolvido em sala de aula:

Se durante uma viagem rodoviária as crianças forem levadas a contar os automóveis que passam no sentido contrário, classificando-os pela marca ou pela cor, apostar na marca ou na cor que aparece com maior frequência é ter uma chance maior de ganhar a aposta (UBERLÂNDIA, 2011, p.337).

Com esse exemplo, o documento destaca a importância da utilização social da matemática, mostrando que é a partir do levantamento do número de ocorrências de um evento que é possível identificar qual tem mais chance de acontecer.

Outra experiência encontramos em Campos (2017) ao desenvolver com as crianças de uma turma de 1º ano um jogo que tem como objetivo introduzir noções primeiras de probabilidade (distribuição de probabilidade, quando discutiu-se o lançamento de um dado e a equiprobabilidade de ocorrência que é  $1/6$ ), ou seja, o *espaço amostral* (a representação no tabuleiro de todas as possíveis somas para o lançamento simultâneo de dois dados) e *noções de aleatoriedade* (CAMPOS, 2017, p.175). A proposta da pesquisadora valoriza a experiência no lançamento dos dados e o processo de registro do modelo probabilístico. Importante destacar o processo de investigação conduzido por Campos (2017) no desenvolvimento do contexto

de investigação ao instigar o raciocínio e o pensamento probabilístico das crianças.

Outra situação que envolve jogo e experimento com lançamento de dois dados foi explorada por Luvison e Santos (2013). Trata-se do jogo Travessia do Rio, que usa um tabuleiro que simula o rio e suas margens, com casas numeradas de 1 a 12, dois dados numerados de 1 a 6 e fichas de cores diferentes para cada jogador. As crianças podem apostar suas fichas em quais casas quiserem e a cada lançamento dos dois dados (*evento aleatório*), a soma é calculada. Se a criança tiver feito a aposta na casa, resultado da soma dos dados, “atravessa o rio”. Quando todas as suas apostas “atravessarem o rio”, vence-se o jogo. As crianças, no decorrer das jogadas, acabam descobrindo que o número 1 nunca vai ser somatória dos resultados dos dois dados e que há resultados que são mais *prováveis*, como a “soma 7”. Para que os alunos percebam essas possibilidades, o professor pode lançar perguntas, tais como: Quais são as melhores somas para serem escolhidas no jogo? Por quê? Qual é a melhor maneira de distribuir as fichas no tabuleiro? Você apostaria todas as suas fichas em um único número? Por quê?. Assim, durante o jogo revela-se ludicamente o *espaço amostral* da soma das faces do lançamento de dois dados, ou seja, todos os resultados possíveis.

Para ilustrar uma atividade envolvendo o conceito de *análise de chances de eventos aleatórios*, trazemos Santos (2013) com a tarefa intitulada “fichas no saco” que possibilita também a interpretação formal da probabilidade. A proposta é que os alunos respondam a questão “E se eu colocar duas fichas azuis e uma amarela dentro do saco, qual é a mais provável que saia?” (SANTOS, 2013, p. 122). Para responder, os alunos deveriam assinalar uma das alternativas: a azul; a amarela; ambas têm a mesma chance; não sei. Dessa experiência, Santos (2013) nos informa que a maioria dos alunos interpretaram a situação de maneira formal, pois identificaram que a possibilidade de no evento saírem fichas azuis é maior que saírem fichas amarelas. De uma maneira lúdica, ou implicitamente

como destaca a autora, eles admitiram que as possibilidades das fichas azuis são 2 em 3 e as possibilidades de ficha amarela, 1 em 3. Admitiram também que o *espaço amostral* não é simétrico, e que a chance de um evento é maior que a do outro. Ressaltamos tal qual a autora que isso não significa que tenham pensado ou determinado o valor da probabilidade de cada ficha.

Consideramos que as situações apresentadas acima favorecem o desenvolvimento do pensamento probabilístico, o que possibilita que os alunos entendam as diferentes situações que envolvem chance e eventos aleatórios.

## 2) Estatística

Acerca do trabalho na Estatística, a ênfase é colocada na exploração de dados do cotidiano e no envolvimento progressivo dos alunos em experiências de natureza investigativa. A pretensão enunciada no documento (BRASIL, 2017) é que as crianças, ao terminarem, compreendam e saibam utilizar uma linguagem simples das ideias fundamentais da Estatística, iniciando pela formulação de questões para investigar, passando pela coleta e organização de dados em tabelas de simples e dupla entrada e gráficos, finalizando na interpretação e apresentação dos resultados das questões investigadas. Ressaltamos que tal qual o estudo da probabilidade, o de Estatística também é proposto de uma maneira progressiva e contínua ao longo dos anos do ensino fundamental. São apresentados no documento os seguintes objetos de conhecimento (BRASIL, 2017): Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples; Coleta e organização de informações; Registros pessoais para comunicação de informações coletadas; Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas; Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras; Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos; Leitura, interpretação e representação de dados em

tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e colunas e gráficos pictóricos; Diferenciação entre variáveis categóricas e variáveis numéricas; Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada; Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas.

Nesse momento de discussão e implementação da BNCC, é comum que apareçam dúvidas e incertezas entre os professores. A questão que fica latente é: De que forma vou abordar esses objetos de conhecimento?. Levando em conta esse questionamento, apresentamos algumas sugestões.

São várias as situações no dia a dia que oferecem dados que podem ser investigados, organizados e interpretados pelos alunos. O lanche da escola, por exemplo, permite várias discussões alusivas a preferência, índice vitamínico e proteico, quantidade de lanches servidos, quantidade de mantimentos consumidos etc. As situações-problema podem ser sugeridas pelo professor ou pelos alunos, o importante é que durante todo o processo o aluno participe das discussões e seja o protagonista da ação de organizar os dados na tabela ou no gráfico, observando que variáveis devem ser consideradas e onde colocar as informações e dados. Na fase de interpretar os dados, é importante que se questionem os dados, levantando aspectos importantes na comparação das informações.

Encontramos em Pereira, Conti e Carvalho (2013), uma situação que exemplifica a importância e função de seu uso na sociedade atual. Na proposta, os autores trabalham com estudantes do 3.º ano do Ensino Fundamental, construindo o gráfico dos aniversariantes da turma. A partir das informações dadas pelos estudantes, foi possível a *organização das informações*, para a *representação dos dados em gráfico de colunas*. Dessa forma, foram apresentados os aniversariantes de cada mês do ano. Após a construção do gráfico de colunas, houve o momento de *interpretação* do que foi construído, em que os alunos apresentavam suas percepções e o professor, como escriba, anotava na lousa.



Outra proposta bastante interessante, que pode ser realizada mesmo com crianças ainda não leitoras, foi apresentada por Souza, Lopes e Oliveira (2013) por meio da proposta “Meu dente caiu”, em que as crianças, com a ajuda da professora, *elaboram e representam dados em tabela simples*, registrando a quantidade de dentes que já caíram, que é uma *variável numérica* (variável quantitativa discreta). A proposta também envolveu a contação de história e a discussão sobre a “Fada do dente”, por meio da questão: “A Fada do Dente existe?”. Nesse caso, os dados sobre as opiniões das crianças foram registrados num gráfico de setores.

Na pesquisa de Conti (2015) também podemos encontrar propostas para o trabalho com Estatística, como na discussão sobre o uso incorreto de um *gráfico de linhas ou segmentos* para a representação do levantamento de informações junto às crianças em relação ao número de irmãos de cada estudante (*variáveis categóricas*). Na situação apresentada, o ideal para a representação desse tipo de dados seria por meio de um *gráfico de barras ou colunas*. Outro exemplo da utilização de um *gráfico de linhas* pode ser o registro do acompanhamento, após o plantio de sementes, do crescimento diário da planta (em centímetros). Nesse caso, o registro pode ser feito inicialmente numa *tabela simples*, que subsidiará a construção do gráfico.

Com o objetivo de saber se as meninas têm medos diferentes dos meninos, Cazorla *et al* (2017), na pesquisa sobre “o maior medo das crianças” (p. 51) propôs a construção de *tabelas simples* (gênero, por exemplo) e de *dupla entrada*, relacionando a variável *gênero* (menino e menina), com a variável *classe de medo* (medo real, como medo de ladrão, e medo imaginário, como medo da Mula-sem-cabeça).

Em sua pesquisa de doutorado, Campos (2017) desenvolveu um contexto de investigação de nome “A cor de nossos olhos”. Aliado ao objetivo central da pesquisa que é trabalhar os conceitos Estatísticos que propiciem às crianças desenvolverem o sentido de número, esse contexto de investigação possibilita que as crianças se percebam umas às outras e as insere no universo da investigação Estatística. O contexto de investigação foi

composto de cinco tarefas – a saber: A brincadeira do “Macaco disse”; Coleta de dados; Organização dos dados; Gráfico de setores humano; Gráfico de setores no ambiente lápis e papel – para emergir a questão: “Qual a cor dos nossos olhos?”. O instrumento para coleta dos dados foi uma ficha com o desenho de um olho, na qual as crianças deveriam escrever o nome do colega que estava sentado às suas costas e a cor de seus olhos. Para a organização dos dados, as crianças coloriram a ficha/cor dos olhos e, uma a uma, colaram sua ficha na tabela. O gráfico de setores humano, no qual o corpo é o instrumento de registro, foi o modo escolhido para representar a cor dos olhos. Esse contexto de investigação aglutinou alguns dos objetos de conhecimento, quais sejam: *coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada*.

Pelos exemplos citados, queremos destacar a correlação entre a Estatística e as demais áreas, como Ciências da Natureza (saúde, dentição, plantio), História (aniversário, parentesco), da própria Matemática (medidas de tempo, medidas de comprimento), além da leitura, interpretação e escrita que perpassam todas as áreas.

### **Algumas considerações**

O fato de conteúdos estatísticos e probabilísticos fazerem parte dos currículos oficiais não significa que sejam ensinados nos diversos níveis escolares. No Brasil, já fazem parte do currículo desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e foram reafirmados com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A inclusão de Estatística e Probabilidade apenas como mais conteúdos a serem estudados na escola, dando ênfase à parte descritiva, não leva, obrigatoriamente, o estudante a desenvolver o pensamento estatístico e probabilístico.

Paralelamente às questões curriculares, há as questões de formação – didática e de conteúdo – dos professores que ensinam Estatística e

Probabilidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois a ausência dessa formação específica pode ser o motivo, muitas vezes, para não se dar a devida importância à temática, levando a um trabalho com ênfase maior em números e operações, por exemplo.

A elaboração e execução de uma prática tal qual proposta na BNCC requer que se pense um contexto de aprendizagem que situe a criança em um ambiente de atividade matemática, estatística e probabilística, que possibilite que ela aprenda, além de codificar e decodificar os símbolos matemáticos, a realizar diversas leituras de mundo, levantar conjecturas e validá-las, analisar dados e argumentar sendo capaz de justificar os procedimentos, decida sobre o que pesquisar, como produzir, como coletar dados e organizá-los, bem como escolher como apresentá-los.

A BNCC não é o único documento a constituir as orientações para um currículo, assim como não é o único documento orientador da prática pedagógica do professor. São considerados também os currículos estaduais e/ou municipais, além dos livros didáticos, a formação inicial e continuada de professores, os livros de formação, os projetos que contemplam a parceria Universidade-escola, entre outros. Destaca-se, também, a importância dos profissionais da educação na condução do processo de implantação do currículo, o que pode permitir ações mais articuladas e mais coerentes com uma educação emancipadora.

Fica aqui nossa contribuição para o professor refletir sobre a BNCC. Assim, deixamos desafios lançados, números escritos, gráficos inundados de perguntas e respostas que se unem, se agregam, se apegam, desapegam, fazem uma junção e explodem em uma dança onde pares se encontram, querem trilhar o mesmo caminho (CAMPOS, 2017, p.222).

## Referências

BATANERO, Carmen; GODINO, Juan Diaz. *Estocástica y su Didáctica para Maestros. Matemáticas y su Didáctica para Maestros* — Manual para el Estudiante Proyecto Edumat-Maestros — Universidade de Granada, Granada, fev. 2002.

Disponível em [https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/6\\_Estocastica.pdf](https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/6_Estocastica.pdf). Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. 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: MEC, 2012.

Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Básica*. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Educação Estatística / Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. LEI n.º 9304. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Capítulo II, Seção V. Brasília, 1996. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 02 ago. 2018.

CAMPOS, Sandra G.V.B. *Sentido de número e estatística: uma investigação com crianças do 1º ano do ciclo de alfabetização*. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.

CAZORLA, Irene; UTSUMI, Mirian C. Reflexões sobre o ensino de Estatística na Educação Básica. In: CAZORLA, Irene; SANTANA, Eurinalva. (Org.). *Do tratamento da informação ao letramento estatístico*. Itabuna: Via Litterarum, 2010. p. 09-21.

CAZORLA, Irene *et al* (Orgs.). *Estatística para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental* [livro eletrônico]. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, 2017.

CONTI, Keli C. *Desenvolvimento profissional de professores em contextos colaborativos em práticas de letramento estatístico*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2015. 301f.

LOPES, Celi. A. E. *O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e Probabilidade na Educação*. 2003. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_, Celi A. E. Os desafios para Educação Estatística no currículo de Matemática. In: LOPES, Celi E.; COUTINHO, Cileda Q. S.; ALMOULOUD, Saddo A. *Estudos e reflexões em Educação Estatística*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

LOPES, Celi A. E. e MENDONÇA, Luzinete O. Trilhas investigativas em educação estatística narrada por professores que ensinam matemática. In: LOPES, Celi A. E. e MENDONÇA, Luzinete. *Uma mirada sobre o provável*. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

LUVISON, Cidinea C.; SANTOS, Cleane A. “Nunca vai cair o número 1 porque não tem o 0 no dado”: jogo, linguagem e resolução de problemas possibilitando a aprendizagem matemática. In: NACARATO, Adair M.; GRANDO, Regina C. (Orgs). *Estatística e Probabilidade na Educação Básica: Professores Narrando suas Experiências*. 1. ed Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 77-90.

PEREIRA, Eduardo L.; CONTI, Keli C.; CARVALHO, Dione L. Comemorando aniversários e trabalhando com Estatística no 3º. ano do Ensino Fundamental. In: COUTINHO, Cileda Q. S. (Org.) *Discussões sobre o ensino e a aprendizagem da Probabilidade e da Estatística na Escola Básica*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SANTOS, Jaqueline A. F. L. As diferentes concepções e interpretações probabilísticas de alunos do ensino fundamental: Analisando tarefas de Estocástica. In: COUTINHO, Cileda Q. S. (Org.) *Discussões sobre o ensino e a aprendizagem da Probabilidade e da Estatística na Escola Básica*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SOUZA, Antonio Carlos; LOPES, Celi E.; OLIVEIRA, Débora. A análise exploratória de dados na infância: uma conexão entre a Educação Estatística e a Literatura Infantil. In: COUTINHO, Cileda Q. S. (Org.) *Discussões sobre o ensino e a aprendizagem da Probabilidade e da Estatística na Escola Básica*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares Municipais*. Uberlândia, 2011.

WODEWOTZKI, Maria. Lucia L.; JACOBINI, Otávio R. O ensino de Estatística no contexto da educação Matemática. In: BICUDO, Maria A. V.; BORBA, Marcelo C. *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 232-249.

Recebido em Agosto de 2018.

Aprovado em novembro de 2018.

# “TUDO QUE VOCÊ CONSEGUE SER” – TRISTE BNCC/HISTÓRIA (A versão final)<sup>1</sup>

*Marcos Silva<sup>2</sup>*

*“(tudo se sanearia desde casas abertas)  
portas por-onde, jamais portas-contrá;  
por onde, livres: ar luz razão certa.”*

João Cabral de Mello Neto, “Fábula de um Arquiteto”

## RESUMO

Este artigo comenta a versão final da BNCC/História (2017). Ele evoca as primeiras versões desse documento, elaboradas durante o governo de Dilma Rousseff e duramente combatidas por setores golpistas da política brasileira e seus congêneres conservadores da Historiografia. A timidez conservadora da versão final, eficaz para seus fins políticos, é assinalada junto com a definição do documento como planejamento virtual para o Ensino de História.

**PALAVRAS CHAVES:** BNCC/História; Ensino de História; Governo Dilma Rousseff; Ditadura Michel Temer.

*“ALL YOU CAN BE” – SAD BNCC/HISTORY*

*(The final version)*

## ABSTRACT

This article comments on the final version of BNCC/History (2017). It evokes preliminary versions of this document, elaborated during Dilma

---

<sup>1</sup> O título deste escrito retoma trechos das canções “Tudo que você podia ser” (Lô Borges e Márcio Borges) e “Triste Bahia” (poema de Gregório de Matos [1636/1696], musicado por Caetano Veloso). O potencial trocadilho no subtítulo (A versão, Aversão) é apenas coincidência.

“Tudo que você podia ser”. <https://www.youtube.com/watch?v=IbkG0w6iDM>. “Triste Bahia”. <https://www.youtube.com/watch?v=cs2L70ZfVTI>. Acesso em: 16.08.2018

<sup>2</sup> Departamento de História da FFLCH/USP. E-mail: [marcoasilva.usp@uol.com.br](mailto:marcoasilva.usp@uol.com.br).

Rousseff mandate and hard-fought by Brazilian coup sectors and its conservative congeners of Historiography. The conservative timidity of the final version, effective for its political ends, is signaled along with the definition of the document as virtual planning for History Teaching.

**KEYWORDS:** BNCC/History; History Teaching; Dilma Rousseff Mandate; Michel Temer Dictatorship.

\*\*\*

A BNCC/História, divulgada em 2017, começou a ser debatida nos governos da Presidenta Dilma Rousseff, inclusive quando o último já enfrentava a campanha midiática, parlamentar e jurídica que levou a sua derrubada (2015/2016), e teve desfecho no governo Michel Temer (2016/...), desdobramento daquele golpe de Estado (e de Sociedade!) e inaugurador de uma nova ditadura entre nós *“avec peu d’élégance”*.

Seu primeiro esboço sofreu ataques de setores do próprio Ministério da Educação ainda do governo Rousseff (a direção do órgão endossou, sem ouvir a equipe que redigira aquele esboço nem um de seus assessores, a falsa acusação de que História Antiga da Europa e outros tópicos clássicos de conteúdo tinham sido excluídos do projeto, confundindo versão inicial de uma BNCC com planejamento de curso), além de outros disparates externos, que antecipavam ou repercutiam aquela campanha contra a gestão de Dilma. Vale lembrar que o documento preliminar foi acusado de lulopetismo, linha metodológica desconhecida em História, ignorando debates sobre História do Brasil, História da África, História das Américas, História Imediata e Passado/Presente. O governo Rousseff, portanto, igualmente se derrubou a partir de parcelas de seus quadros, apoiando quem o atacava: isso também é História.

A versão preliminar da BNCC/História se revelou pouco didática (era uma versão preliminar, todavia!), deficiência que, associada à má vontade e à má fé de seus críticos, contribuiu para incompreensões e preconceitos, rumores e difamações – procedimentos muito reprováveis no debate



acadêmico, embora corriqueiros nesse meio. Enfatizar Brasil no Ensino de História não significou ignorar Mundo. Deixando de lado as pesquisas de Varnhagen(1981), no século XIX, em arquivos europeus, para coletar documentação atinente à História do Brasil, autores clássicos do século XX, como Caio Prado Jr(1933). e Fernando Novais, explicitaram que falar em Brasil é também falar em Mundo: a colonização existiu nos quadros da política europeia da modernidade. Novais salientou depois a grande importância ideológica do Catolicismo na experiência colonial ibérica, uma vez que ele sacralizava a posse e/ou o controle sobre terras e gentes. É impossível discutir Catolicismo sem pensar nas Antiguidades hebraica, grega e romana, bem como nas anteriores ou similares de Egito e Mesopotâmia.

Aprender História do Brasil significa também debater esses tópicos. Estudar tais Antiguidades antes de abordar colonização do Brasil ou durante esse processo de aprendizagem são opções igualmente legítimas, desde que as experiências anteriores não sejam tomadas como explicações cronológicas (origens, causas) que se bastam naquele universo de conhecimento.

Os Autores daquela versão preliminar da BNCC/História, com certeza, leram Prado Jr. e Novais (são graduados em História!), conhecem aqueles laços profundos Brasil/Mundo, vínculos entre presentes e diferentes camadas de passados, entendem e ensinam a escrita recíproca desses diferentes tópicos. Por que, então, eles enfatizaram Brasil, América e África no Ensino de História a ser ministrado... no Brasil?

A respeito de Brasil, a Historiografia, desde o século XIX, problematizou e continua a problematizar sua existência, da base cultural luso-afro-indígena às imigrações, incluindo a definição de “América portuguesa” (que perde muito de africana, indígena e também de outras presenças europeias – espanhóis, holandeses, franceses, para falar no período colonial - e, depois, alemães, italianos, japoneses, libaneses, angolanos, bolivianos, peruanos e tantos outros grupos de imigrantes),



passando pelas lutas de classes: Brasil é um fazer-se de múltiplos grupos sociais em confrontos e permuta.

Sobre África, além dos discursos já clássicos sobre suas especificidades, existe a exigência legal de seu ensino (Lei 10.639/03) e um imperativo ético: mais de 50% da população brasileira é afrodescendente, de acordo com o Censo do IBGE de 2010, sem esquecer da gigantesca presença cultural africana nas tradições culturais do país. O texto explicitou lugar e tempo a partir de onde historiadores, professores e alunos falam: o Ensino de História é consciência de si, que não renuncia à consciência sobre os outros – outros homens e mulheres, outras épocas e outros espaços; enfatizar algumas experiências negligenciadas não significa fomentar novas negligências.

No que se refere a América, diferentes estados nacionais que compõem o continente possuem experiências em comum, ressaltadas particularidades históricas: indígenas (outra exigência legal no ensino – Lei 11.645/08 -, além do imperativo ético representado pela presença cultural disseminada, pelo extermínio secular e pela difícil sobrevivência de grupos humanos desse universo), estratégias de colonização, mestiçagem, racismo, percursos de estados independentes, imigrações, ditaduras, esforços por democracia...

História Imediata e relações Passado/Presente são tópicos mais que clássicos no Conhecimento Histórico, como se observa em Tucídides, Maquiavel e Marx, dentre tantos outros, mais a brilhante síntese de Benjamin no século XX.

O escrito não partiu de uma cronologia ortodoxa (quadripartismo histórico - História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, (Chesneaux, 1995) nem começou do aparente começo indiscutível (“mito das origens”, criticado por Marc Bloch). Aquele quadripartismo significa dominação política secular, como se tudo derivasse de uma só matriz mundial – a Europa -, argumento ideológico para justificar o poder desse continente sobre o mundo, depois desdobrado em dominação estadunidense. China e Índia antigas, dentre outras sociedades asiáticas,

somem desse panorama. África aparece como dotada de homens equiparados à fauna etc. Não há Oceania, exceto como objeto dos colonizadores.

Superar criticamente aquela cronologia ortodoxa não significa ignorar cronologias (no plural) nem seus respectivos conteúdos: jamais prescindiremos de Grécia antiga, Florença renascentista nem Inglaterra da Revolução industrial, dentre outros referenciais, mas essa necessidade não tem cunho burocrático nem causal, ela se insere em problemas de conhecimento – aquelas Grécia, Florença e Inglaterra estão em nós, metamorfoseadas por tantas outras experiências, por vezes monumentalizadas ideologicamente, como se observa na Arquitetura nazifascista e em grandes museus de Europa e EEUU. Todo cidadão deve ter direito, por exemplo, a um Renascimento que não se reduza a fetiches e signifique contato com obras de Pensamento e Arte, que alargue o conhecimento, ao invés de o fazer adormecer num passado idealizado de suposta glória. Brasil/África/América por onde, jamais contra, como no poema de João Cabral de Mello Neto, citado em epígrafe.

Esse debate é Ideologia ou Ideologia é fazer de conta que somos Europa bronzeada?

Enquanto a BNCC acontecia, no governo municipal de São Paulo (gestão Fernando Haddad, 2013/2016), o Ensino de História e demais componentes curriculares foi debatido em diálogo com movimentos sociais (negros, mulheres, LGBT) e levando em conta outras demandas da sociedade (refugiados de diferentes países, migrações internas, os sem-teto), discussão que não pôde ter continuidade quando aquela gestão da prefeitura paulistana se encerrou e teve início outra frontalmente oposta aos sujeitos sociais indicados, como se observou nos episódios de jatos d'água fria contra moradores de rua, em pleno inverno da cidade, derrubada de edificação ocupada com seres humanos em seu interior, mais projeto de razão humana (cidadãos tratados como animais para economizar nas despesas com alimentação: o prefeito João Paulo Dória (2017/abril de 2018) chegou a afirmar que pobre não tinha hábito alimentar! Socorro, Câmara Cascudo!),

dentre outros, que marcaram tal governo: novamente, isso também é História.

Publicada a versão final da BNCC/História, *“Que reste-t-il de nos amours?”* Qual a História que essa BNCC conseguiu propor?

O documento, na abertura, assinala relações passado/presente (cada um deles é registrado no singular, homogeneizado, não há pluralidade), realçando indagações do último em relação ao outro, sem assinalar fazeres dos futuros naquele diálogo. Fala-se em teorias e documentos no Conhecimento Histórico, articulação explicitada em trecho reproduzido de Ulpiano Bezerra de Meneses: *“Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica.”*

Meneses é um erudito que conhece muito bem significados das Retóricas clássicas e modernas. Falta, todavia, um comentário da BNCC sobre essa citação: Retórica não é enganação, ela deve remeter a compromissos do Retor com Ética e Lógica. A fala de Ulpiano indica, portanto, a onipresença da argumentação, reforçada, no Ensino, pela ação do Professor, que interage com Alunos e Mundo. Conhecimento Histórico não é Verdade que se revela por si, é Interpretação e Comunicação – Historiador e Professor agem nesse processo.

O documento assinala um louvável ideal de História: *“Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito.”*

Seria necessário destacar que é um ideal e que estudar História é explorar experiências. Aquele ideal ocorreu na História existente até hoje (Inquisição, Colonizações, Holocausto, Bombardeio atômico de Hiroshima e Nagasaki etc.)? O diálogo com alguns clássicos filosóficos (Maquiavel, Hobbes, Nietzsche) pode contribuir para nuançar essa visão... idealizada! E a análise histórica de deploráveis guerras e dominações tornará mais

concreta ainda a discussão desses pensadores – embora as Histórias não se reduzam a isso, claro.

Evocando a importância dos documentos de época, a BNCC torna abstrata essa categoria do conhecimento histórico, negligencia critérios de preservação e memória que marcam arquivos, museus e instituições similares, que continuam carentes de crítica. Esse esvaziamento histórico dos objetos abordados se expressa no exemplo do pilão, transformado de utensílio preparatório de comida em artefato decorativo. Não se fala em trabalho nesse processo. Há um indivíduo abstrato (sem história) que usava o pilão para preparar comida (para si mesmo?) e outro indivíduo abstrato (sem história) que aprecia aquele objeto na decoração de ambientes, negligenciada sua sobrevivência utilitária em alguns setores sociais. Personagens e objetos sem História, evidentemente, nada ensinam sobre... História! Contexto aparece como quadro explicativo, silenciando ações humanas, transformando experiências sociais em efeitos. Causas e origens ressurgem nobilitadas por nova nomenclatura.

Salientando a importância e a diversidade das interpretações, a BNCC menciona a pintura de El Greco: ruptura de regras, para alguns, ou efeito de estrabismo do pintor, para outros. A perda da História conduz a resultados patéticos: seria um gesto individual do pintor (vontade de ruptura) ou uma danoção de seu organismo (determinismo da visão deficiente)? Falta um elemento fundamental no debate: a sociedade que prestigiou a pintura de El Greco, pagou por seus quadros, colocou-os em locais nobres (igrejas, residências de elite), preservou-os em coleções de corte e, depois, museus de grande reputação. História perdida, como se vê.

A referência a povos africanos e indígenas na formação histórica do Brasil enfatiza a alteridade cultural, quase sem mencionar dominações, explorações, lutas, extermínios, sobrevivências contra adversidades.

Os objetivos gerais do Conhecimento Histórico no Ensino Fundamental são desdobrados num planejamento detalhado, que engloba Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento, Habilidades. Professores, Alunos e

Escolas reais são objetos que se submeterão a esse universo planejado, serão executados por (mais que executarão) seus termos.

Parte-se de um mundo pessoal (como se a criança, ao ingressar na escola, não convivesse com muito mais que isso) que é tabula rasa, a ser preenchido pela escola. O pressuposto é de que a criança não sabe o que é eu, tu, ele, nós, vós, eles. Que nunca assistiu à televisão onde aparecem crianças morrendo ou sendo hostilizadas e presas quando tentam entrar na Europa ou nos EEUU, para não falar dos moradores de rua nacionais. Até que se inicie, a partir do 6º ano, um programa de conteúdos clássicos de História.

Esses conteúdos começam do suposto começo: Antiga (admite África, Ásia é transformada em Oriente Médio, surge a América - mas Cultura mesmo é Grécia e Roma). Tem Idade Média. Tem Modernidade, Renascimentos, Reformas, Expansão marítima. Na ocupação das Américas, aparecem “*conflitos, dominação, conciliação*” – final feliz? Tem Iluminismo, Revoluções (inclusive a Industrial), Independências das colônias americanas e tutela de indígenas e egressos da escravidão (outro final feliz, apesar de a escravidão, no Brasil independente, durar mais 66 anos – ou 80, se considerarmos a Abertura dos Portos como independência de fato?). Tem Primeiro Reinado, Regência, Segundo Reinado, Escravidão, “*Extermínio dos indígenas*” (esse não é um final feliz!). Tem Partilha de África e Ásia (esse último continente aparece muito pouco na BNCC, sempre em função dos interesses europeus e, depois, estadunidenses). Tem “*discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas*” (esse é um final muito infeliz!). Tem Primeira República (reconhece práticas autoritárias, mas os negros aparecem sob o signo da inserção e não da exclusão – Lima Barreto e Manoel Bomfim fazem falta...). Tem Vargas, Trabalhismo, “*questão indígena até 1964*”, Revolução Russa, Segunda Guerra Mundial, “*Judeus e outras vítimas do holocausto*”, ONU, Crise do colonialismo, JK, “*ditadura civil-militar*”, questão indígena e negra nesse período,

redemocratização, “*violência contra populações marginalizadas*”. Não aparece 2016 como golpe e nova ditadura – essa BNCC é também voz de golpe e nova ditadura.

Seria injusto dizer que essa BNCC/História se reduz a mais do mesmo. Há pequenas diferenças em relação ao mesmo, embora este finde prevalecendo. O perfil clássico foi preservado – História Antiga Europeia, Renascimento, Revolução Industrial... Indígenas e africanos são evocados – mais como efeitos de República, ditadura etc.

O debate na abertura do documento acena com a definição de Professores e Alunos como fazedores de História, mas o elenco temático parece ineficaz para suscitar problemas: Qual Revolução Russa para quem, por exemplo?

A BNCC se mantém como elenco de temas consensuais, admitindo referências tímidas a África, mais que tímidas em relação a Ásia, omissa no que se refere a Oceania. Mas cada parte do mundo é tantas realidades que falar em África, Ásia ou Oceania, no singular, ainda é muito pouco.

Trata-se de um documento conservador, emitido por um governo conservador, golpista, ditatorial.

Mas o ensino não se reduz a documentos governamentais, isso não ocorreu sequer na ditadura anterior (1964/1985). Trancada a porta da sala de aula, professores e alunos são livres para pensarem. E pensam!

O debate continua. Apesar dessa BNCC/História!

## Referências

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução e notas de Manuel Alexandre Jr., Paulo Farmhouse Alberto e Ael do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BECELLI, Ricardo Sequeira. **Nacionalismos anti-racistas – Manoel Bomfim e Manuel Gonzáles Prada**. São Paulo: LCTE, 2009.

BLOCH, Marc. **Introdução à História (Apologie pour l’Histoire ou Métier d’Historien)**. Edição revista, aumentada e criticada por Etienne Bloch. Tradução de Maria Manuel, Rui Grácio e Vítor Romaneiro. Mira Sintra: Publicações Europa-América, 1997.

BENJAMIN, Walter. “Sobre o conceito de História”, In: **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOMFIM, Manoel. **A América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – História**. Disponível em [basenacionalcomum.mec.gov.br/](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/). Acesso em: 10.08.2018

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 2008**. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 10.08.2018

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em [www2.camara.leg.br/.../lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1](http://www2.camara.leg.br/.../lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1). Acesso em: 10.08.2018.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Atlas digital Brasil**. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 14.08.2018.

BUARQUE DE HOLLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil**. 26ª ed.. São Paulo: Cia. das Letras, 1995 (1ª ed.: 1938).

CÂMARA CASCUDO, Luís da. **História da alimentação no Brasil**. São Paulo: Global, 2011 (1ª ed.: 1963).

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula-rasa do passado? Sobre História e historiadores**. Tradução de Marcos Silva. São Paulo: Ática, 1995.

COGGIOLA, Osvaldo. **Governos militares na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2001.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras / FAPESP / Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. Edição crítica por Walnice Nogueira Galvão. São Paulo: Ática, 2000 (1ª ed.: 1902).

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. 19ª ed.. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978 (1ª ed.: 1933).

FOLHA DE SÃO PAULO. **Dória diz que pobre não tem hábito alimentar**. Disponível em [www1.folha.uol.com.br/.../1928288-doria-diz-que-pobre-nao-tem-habito-alimentar-e-af..](http://www1.folha.uol.com.br/.../1928288-doria-diz-que-pobre-nao-tem-habito-alimentar-e-af..) Acesso em: 15.08.2018.



HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Lecciones sobre la filosofía de la historia universal**. Tradução de José Gaos. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

HOBBS, Thomas. **Leviatã. Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (1ª ed.: 1651)

HUIZINGA, Johan. **El concepto de la historia e otros ensayos**. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1980.

LIMA BARRETO, Afonso Henriques. **Numa e a ninfa**. São Paulo: Brasiliense, 1961.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Tradução de Maria Júlia Goldwasser e Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (1ª ed.: 1532 – concluído em 1513).

\_\_\_\_\_. **História de Florença**. Tradução de Nelson Canabarro. São Paulo: Musa, 1995.

MARX, Karl. O dezoito brumário de Luís Bonaparte. In: **O dezoito brumário e Cartas a Kugelman**. Tradução de Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, pp 9/159.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-104, jul. 1998.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2007 (1ª ed.: 1887).

NOVAIS, Fernando. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial**. São Paulo: Hucitec, 1989 (Estudos históricos - 1) (1ª ed.: 1978).

\_\_\_\_\_. Condições da privacidade na colônia. In: **Cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo: Cia. das Letras, 1997, pp 13/39.

PRADO JR., Caio. Caio. Evolução política do Brasil. In: **Evolução política do Brasil e outros estudos**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1963, pp 5/94 (1ª ed.: 1933).

\_\_\_\_\_. **Formação do Brasil contemporâneo**. 17ª ed.. São Paulo: Brasiliense, 1981 (1ª ed.: 1942).

RIMBAUD, Arthur. “Carta a Paul Demeny, 15.5.1871”. In: **Correspondência**. Tradução, notas e comentários de Ivo Barroso. Rio de Janeiro: Topbooks, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **As Américas e a civilização**. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.



ROMERO, Sylvio. **Contos populares do Brasil**. Edição anotada por Luís da Câmara Cascudo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.(Documentos brasileiros – 75B) (1ª ed.: 1883).

SILVA, Marcos. Entre o espelho e a janela – Ensino fundamental e Direito à História. **Projeto História**. São Paulo: PUC/SP, 54: 139/161, set/dez 2015.

SILVA, Marcos. “Detritos federais – O vômito e o silenciamento de Lucrécio Barba-de-Bode”. In: SILVA, Armando Malheiro da, CARNEIRO, Maria Luiza Tucci e SALMI, Stefano (Coord.). **República, republicanism e republicanos – Brasil/Portugal/Itália**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

TUCÍDIDES. **História da Guerra do Peloponeso**. Tradução de Mário da gama Kury. Brasília: EdUNB, 1987.

UNESCO. **História geral da África/UNESCO**. Disponível em: [www.unesco.org/.../general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese\\_pdf\\_only/](http://www.unesco.org/.../general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/)

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História geral do Brasil**. 10ª ed.. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.(1ª ed.: 1854).

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em novembro de 2018.

# Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões

*Aléxia Pádua Franco*<sup>1</sup>

*Astrogildo Fernandes da Silva Junior*<sup>2</sup>

*Selva Guimarães*<sup>3</sup>

## RESUMO

O artigo analisa a configuração do ensino e aprendizagem de História na BNCC - Base Nacional Comum Curricular de História para o ensino fundamental em fase de implantação pelo Ministério da Educação nas redes de ensino do Brasil. Na introdução contextualizamos o processo de elaboração, as tensões e disputas políticas em torno da seleção dos conteúdos. Na sequência refletimos sobre as prescrições do como e do que ensinar e, na última parte, analisamos o PNLD como um instrumento de política pública que assume o papel de controle e cerceamento da autonomia docente no contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** História, currículo, ensino fundamental

*Historical knowledge prescribed at BNCC for elementary school: tensions and concessions*

## ABSTRACT

The article analyzes the configuration of teaching and learning history in the BNCC - National Curricular Common History Base for elementary education in the implementation phase by the Ministry of Education in the Brazilian education networks. In the introduction we contextualize the process of elaboration, the tensions and political disputes around the

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. *E-mail:* alexia@ufu.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Professor da FACIP. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. *E-mail:* silvajunior\_af@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Pós-Doutorado em Educação. PPGEB/UNIUBE, PPGED/UFU, Uberlândia, MG, Brasil. Pesquisadora de Produtividade do CNPq, nível 1B. *E-mail:* selva@ufu.br.

selection of contents. In the sequence we reflect on the prescriptions of how and what to teach and, in the last part, we analyze the PNL D as an instrument of public policy that assumes the role of control and restriction of the teaching autonomy in the school context.

**KEYWORDS:** History, curriculum, elementary school

\* \* \*

*O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos.(...) É resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.*

Michael W. Apple

## Introdução

A epígrafe faz parte do texto de uma conferência proferida pelo pesquisador norte-americano, em abril de 1992, na cidade de San Francisco, Califórnia, EUA, e publicado no Brasil em 1994. Neste artigo, o autor analisa “o projeto geral da pauta direitista” norte\_americana e as relações, de um lado, entre os currículos e avaliações nacionais e, de outro, a ênfase nas privatizações e “planos de opções” no contexto político de alianças entre o neoliberalismo e neoconservadorismo.

O texto, publicado há mais de duas décadas nos ajuda a refletir sobre as implicações da BNCC para o ensino e a aprendizagem em História no ensino fundamental, no contexto político neoliberal e conservador em que vivemos no Brasil no tempo presente. O foco da análise é o ensino fundamental, etapa da educação escolar obrigatória, considerada, como o próprio termo indica, fundante, basilar para a formação dos indivíduos conforme previsto na Constituição Federal de 1988.

Nos últimos anos, o ensino de história foi amplamente discutido e repensado em nosso país. Conquistas importantes, como por exemplo, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena

foram incorporadas ao ensino e à pesquisa. No cenário democrático do início e de políticas públicas includentes, foi debatido e formulado por representantes da sociedade e aprovado pelo Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, que estabeleceu, por meio da Lei 13005/2014, as 20 Metas para a Educação Nacional a serem alcançadas no período 2014-2024. A Meta 7 consiste em “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidade da educação escolar com melhoria do fluxo e da aprendizagem...”. Uma das estratégias aprovadas para alcançar essa Meta é “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a *base nacional comum dos currículos*, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”.

Em 2015 foi realizado o “I Seminário Interinstitucional para elaboração da “Base” e por meio da Portaria 592/2015 o MEC instituiu a Comissão para a elaboração da Proposta da BNCC. Tão logo foi divulgada a primeira versão do Documento, teve início a consulta pública com o objetivo de receber e agregar as contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas. No processo de elaboração eclodiram conflitos e disputas teóricas e políticas entre a equipe e os gestores do Ministério, e agentes externos, sobre o que ensinar e aprender em História. Citamos como exemplo as declarações do Ministro da Educação a época, Professor Renato Janine nas redes sociais (G1, 09/10/2015 19h54 - Atualizado em 09/10/2015 20h46)<sup>4</sup>. Vários aspectos foram alvo de críticas, dentre eles as questões relativas à cronologia, ao eurocentrismo, e às relações entre o nacional e do universal. O então Ministro declarou (como registrado na reportagem citada) em uma rede social, que o documento não era do MEC, mas de um grupo de especialistas externos ao Ministério.

---

<sup>4</sup> Disponível no site <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html>.

Após o Golpe Parlamentar, que depôs a Presidenta eleita Dilma Rousseff, o Documento da área de História foi reelaborado por um outro grupo de especialistas, vinculados ao grupo político que assumiu o MEC, elaborou a terceira versão da “Base” que foi enviada ao Conselho Nacional de Educação, tendo sido discutida e aprovada pelo Conselho e sancionada pelo Ministro da Educação em 20/12/2017. A História e a Geografia foram contempladas como componentes curriculares, desde o primeiro ano do ensino fundamental, integrantes da área de Ciências Humanas. O documento define para as escolas de todo território nacional, a Base Comum Curricular de História, estruturada em: Competências Gerais da Base; Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental; Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades a serem desenvolvidas em cada uma das etapas/anos do ensino fundamental. Assim, a “Base”, constitui um conjunto padronizado de habilidades e competências sobre o qual, como afirma Sacristán (2013, p.19) se julgará o sucesso e o fracasso, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não faz”. Longe de ser apenas uma seleção de saberes históricos é uma prescrição reguladora, instrumento padrão de controle do fazer pedagógico dos professores, pois vinculado às Avaliações Nacionais e ao PNLD – Programa Nacional de Livros Didáticos.

### **O que professores devem ensinar e os estudantes devem aprender em História?**

Ao orientar sobre o processo de ensinar e aprender História, o documento apresenta algumas das perspectivas recorrentes no debate da área de ensino de História. Destaca-se a importância de estabelecer relações entre passado e presente. Ressalta que essa compreensão não se dá de forma automática, faz-se necessário “referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados” (BRASIL, 2017c, p. 347). Nesse sentido, sugere a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos

(escritos, iconográficos, materiais e imateriais), pois facilitam a compreensão da relação tempo e espaço e as relações sociais que os produziram. Guimarães (2012) ao afirmar que as diferentes fontes e linguagens podem ampliar o olhar do historiador, o campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível. Além disso, questionam as fronteiras disciplinares, permitem a religação dos saberes e possibilitam aos estudantes a reconhecerem a estreita relação entre os saberes escolares e a vida social.

De acordo com a BNCC, os usos de fontes, linguagens, objetos materiais contribuem para formar nos estudantes uma “atitude historiadora”. Ramos (2007) ao propor o trabalho com o que denominou “objeto gerador” ressaltou que há um caleidoscópio de sentidos encarnados na própria materialidade dos objetos que fazemos, refazemos ou destruímos, que usamos ou deixamos de usar. Segundo o autor, o trabalho com objetos materiais permite perceber a “mundanidade” que há em nós, abre novas relações ecológicas.

O texto do documento seleciona e indica os processos considerados imperativos na formação dos estudantes: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto. Reforça que tais processos estimulam o pensamento. No entanto, o texto é discreto em relação à estimular a problematização. Lembramos Karnal (2004) ao defender que ensinar a construir conceitos e situações problema contribuem no processo de interpretação, na construção de argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros, de maneira convincente, potencializa a apreensão da situação histórica e desenvolve uma percepção mais abrangente da condição humana nas mais diferentes culturas e diante dos mais variados problemas.

Sobre o processo de identificação, a Base adverte sobre a necessidade de estimular os estudantes a questionarem o objeto ou documento, com perguntas tais como: “De que é feito o objeto em questão? Quem o consome? Seu significado alterou no tempo e espaço? [...]”. Dessa forma, é possível uma

melhor compreensão da história, das mudanças ocorridas, das permanências e as relações sociais. Quanto à comparação, o documento registra que possibilita a visão do Outro. A contextualização é considerada fundamental na formação histórica dos estudantes. Permite aos educandos saber localizar momentos e lugares específicos de um evento. A interpretação contribui para a formação crítica. Finalmente a análise, é considerada uma habilidade complexa, porque pressupõe problematizar a própria escrita da história.

De acordo com a Base, um dos objetivos da disciplina História é

estimular a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2017c, p. 350).

Ainda no texto introdutório, o Documento reitera que o professor e a professora de História devem considerar a experiência dos estudantes, levando em conta a realidade social e o universo da comunidade escolar. Enfatiza que ao promover a diversidade de análises e proposições os estudantes terão condições de construir suas próprias interpretações.

O texto reafirma de forma pontual a abordagem das temáticas voltadas para a diversidade cultural, as questões de gênero, à história dos povos indígenas e africanos. Sobre a crítica à questão histórica da perspectiva eurocêntrica no currículo indica:

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de uma nação constituída nos moldes europeus e, também, colonizadora nos tópicos (BRASIL, 2017c, p. 351).

Define nove competências específicas de História para o ensino fundamental, que de forma sintética, consiste em reconhecer os diferentes sujeitos; selecionar e descrever registros de memória produzidos em diferentes tempos e espaços; estabelecer relações entre diferentes sujeitos em diferentes tempos e espaços; colocar em sequência, no tempo e espaço, os acontecimentos históricos; elaborar questionamentos, hipóteses e argumentos; identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos; descrever, comparar e analisar processos históricos; analisar e compreender o movimento de populações; compreender e problematizar os conceitos próprios do conhecimento historiográfico.

Mesmo abordando a necessidade de problematizar a ideia do “Outro” o texto é tímido em relação à questão das diferenças. Prevalece a perspectiva da diversidade. Assim, de acordo com Silva (2000), a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em outro momento, o autor afirma:

A diversidade cultural é, aqui, fabricada por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização. Trata-se de um exemplo claro do caráter ambíguo dos processos culturais pós modernos. O exemplo também serve para mostrar que não se pode separar questões culturais de questões de poder (SILVA, 2010, p.85).

Concordamos com o autor ao afirmar que identidade e diferença são resultados de atos de criação, não são elementos da natureza, não são essências, não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. Mais que reconhecer, identificar, tolerar e respeitar, é preciso que os estudantes compreendam a



construção histórica da diferença e a relação de poder que historicamente privilegiou um determinado grupo e subalternizou outros.

O processo de ensinar e aprender História, de acordo com a BNCC, está pautado em três procedimentos básicos: identificar os eventos considerados importantes na história do Ocidente, incluindo os continentes africano, europeu e americano, ordenando tais acontecimentos de forma cronológica e localizando no espaço geográfico; desenvolver condições necessárias para que os estudantes selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos materiais e imateriais; interpretar diferentes versões de um mesmo fenômeno.

Para isso, o documento apresenta as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas em cada ano do ensino fundamental. Do primeiro ao quinto ano são selecionados alguns dos temas tradicionalmente prescritos nos currículos dos anos iniciais, como a história da crianças, da família, da escola, da comunidades; as noções temporais; o patrimônio histórico. No sexto ano do ensino fundamental as unidades temáticas são: História: tempo, espaço e formas de registros; A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; Lógicas da organização política; Trabalho e formas de organização social e cultural. No sétimo são propostas as seguintes unidades temáticas: O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias; Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo; A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano; Lógicas comerciais e mercantis da modernidade. No oitavo ano do ensino fundamental destaca: O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise; Os processos de independência nas Américas; O Brasil no século XIX; Configurações do mundo no século XIX. No nono ano do ensino fundamental ressalta: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX; Totalitarismo e conflitos mundiais; Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946; A história recente.

Compreendemos que os conteúdos propostos nas unidades temáticas e a forma em que estão organizadas no documento não rompem com a perspectiva eurocêntrica que distorce, quando não bloqueia, a percepção de nossa experiência histórico-social, enquanto leva, ao mesmo tempo, a admiti-la como verdadeira (QUIJANO, 2005). Nos objetos de conhecimento, em momentos pontuais, incluem questões relacionadas à História da África e cultura afro brasileira e indígena, porém de forma marginal. Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo político, econômico, social e cultural considerado “norma” e “outras histórias” com significância menor. Mantém a perspectiva do Outro colonial como subalterno.

Não permitem problematizar as hierarquias enredadas que caracterizam o sistema mundo. Não rompem com as hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do que Grosfoguel (2009) denomina “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno”. Em específico sobre a história da mulher, o documento ressalta em apenas um objeto de conhecimento, sendo no sexto ano “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval”. O termo gênero aparece somente em um objeto de conhecimento no nono ano, “Questões de gênero, o anarquismo e protagonismo femininos”. Nas habilidades a serem desenvolvidas identificamos nos seguintes momentos: (EFO6HI16) “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo nas sociedades medievais” (p. 371). (EFO9HI08) “Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de sindicatos anarquistas e grupos de mulheres” (p. 379).

A expansão colonial mantém a perspectiva eurocêntrica na qual é reforçada que o principal motivo para a expansão foi buscar rotas mais curtas para o Oriente, acidentalmente, levou a “descoberta” e colonização da América. Concordamos com Grosfoguel (2009) ao denunciar que, segundo esse ponto de vista, o sistema-mundo capitalista seria essencialmente um sistema econômico. Daí o conceito de capitalismo subjacente a esta perspectiva privilegia as relações econômicas sobre as relações sociais. O

autor problematiza esse fato, questionando: como seria o sistema-mundo se deslocássemos o *locus* da enunciação, transferindo-o do homem europeu para as mulheres indígenas das Américas, como por exemplo, Rigoberta Menchu da Guatemala ou Domitilia da Bolívia?

Para Grosfoguel (2009), ao deslocar o lugar a partir do qual estes paradigmas são pensados a primeira conclusão é que aquilo que chegou às Américas nos finais do século XVI não foi apenas um sistema econômico de capital e trabalho, mas um “pacote” mais complexo e enredado. O que chegou às Américas foi uma enredada estrutura de poder mais ampla e mais vasta, que uma redutora perspectiva econômica do sistema-mundo. Às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar /capitalista/ europeu, com suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo.

Nesse sentido, defendemos corroboramos Silva e Guimarães (2018, p.231) aprender história é o ato de se debruçar sobre passados e presentes de colaborações e disputas. Um ato de reflexão sobre memórias e esquecimentos, mudanças ou continuidades. A rememoração dos passados, das transformações e as continuidades, no presente, são povoadas por relações, disputas, tensões e concessões entre pessoas, nem sempre concientes como fazeres sociais.

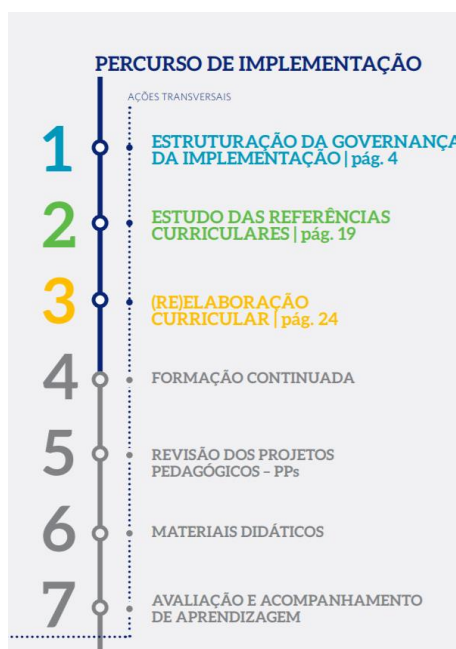
### **A BNCC História na sala de aula: o PNLD como uma ponte de mão única**

Entre a prescrição de um currículo que retrocede aos círculos concêntricos nos anos iniciais, e, nos anos finais, à história linear que reafirma o eurocentrismo - apesar de algumas “pitadas” de história da África, dos afrodescendentes e povos indígenas - e sua transformação em processos de ensino e aprendizagem, desenvolvidos em sala de aula por professores, professoras, alunos e alunas, há um longo caminho a percorrer.

A BNCC, em sua estruturação, vislumbrou o controle deste caminho e a construção de uma ponte de mão única com a sala de aula, por meio de

uma dinâmica sistematizada na figura 1, reproduzida do Guia de Implementação da BNCC (BRASIL, 2018).

**FIGURA 1:** Sete dimensões para orientar o processo de implementação da BNCC



**Fonte:** Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/08/guia\\_BNC\\_2018\\_online\\_v8.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/08/guia_BNC_2018_online_v8.pdf). Acesso em: 15 ag. 2018.

Conforme o percurso vertical, desenhado na figura 1, a implementação da Base deve abranger a adaptação dos currículos estaduais e municipais, bem como dos projetos pedagógicos de cada escola à Base (ações 1, 2, 3, 5), a formação continuada de profissionais da educação, a elaboração de materiais didáticos e a avaliação e acompanhamento de aprendizagem.

A elaboração de materiais didáticos tem como principal política o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD - que avalia e distribui obras literárias e didáticas de diferentes áreas de conhecimento, entre elas História, para escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e distritais e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. A partir de 2017, este programa passou a ser regulamentado pelo

Decreto nº 9.099, de 18 de julho que estabeleceu como um de seus objetivos “apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017a)<sup>5</sup>. Com base neste Decreto, foram lançados dois editais de convocação para o processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático referentes ao PNLD 2019 que avaliou coleções para os anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2017b)<sup>6</sup> e ao PNLD 2020 que avaliará obras para os anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2018b).

Nestes editais, a ação 6 (materiais didáticos) do percurso de implementação da BNCC (figura 1) é relacionada às ações 4 e 7, formação continuada de profissionais da educação e avaliação e acompanhamento do processo de aprendizagem, respectivamente. Isto é, as obras inscritas no processo de avaliação devem ser compostas, não só pelo Livro do Estudante Impresso, mas também pelo Manual do Professor Impresso e o Manual do Professor – Material Digital<sup>7</sup> que contêm orientações ao professor sobre como utilizar o livro do estudante em sala de aula para desenvolver as competências e habilidades previstas na BNCC e também as questões avaliativas, por bimestre, com gabarito para avaliar a aprendizagem dos

---

<sup>5</sup> O PNLD foi criado em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85. Os critérios básicos de avaliação das coleções didáticas foram elaborados em 1993 e 1994 e a distribuição dos livros avaliados por Comissões Nacionais de Avaliação teve início em em 1995. Em 2010, foi publicado o Decreto nº. 7.084, de 27/01/2010, que dispôs sobre os procedimentos para execução dos programas de material didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o qual foi revogado pelo Decreto nº 9.099, de 18/07/2017 que ajustou as normas do PNLD ao processo de gestão da educação pública experimentado durante a elaboração da BNCC, ou seja, coordenado por comissão técnica composta por integrantes escolhidos pelo MEC, a partir da indicação das seguintes instituições: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação; Conselho Nacional de Educação; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplices do Conselho Nacional de Educação.

<sup>6</sup> O resultado da avaliação foi publicado, em agosto de 2018, no Guia Digital PNLD 2019, disponível em [http://pnld2019.nees.com.br/pnld\\_2019/inicio](http://pnld2019.nees.com.br/pnld_2019/inicio), acesso em 29 de ag. 2018. As resenhas das coleções de História aprovadas estão disponíveis em [http://pnld2019.nees.com.br/pnld\\_2019/componente-curricular/historia](http://pnld2019.nees.com.br/pnld_2019/componente-curricular/historia). As das coleções interdisciplinares História e Geografia ou História, Geografia e Ciências estão disponíveis em [http://pnld2019.nees.com.br/pnld\\_2019/componente-curricular/obras-interdisciplinares](http://pnld2019.nees.com.br/pnld_2019/componente-curricular/obras-interdisciplinares).

<sup>7</sup> Conforme glossário apresentado nos anexos dos editais do PNLD 2019 e 2020, o Livro do Estudante é aquele “utilizado pelo aluno para acompanhar as aulas do professor; estudar, realizar as atividades na sala de aula ou em casa”; o Manual do Professor e seu material digital complementar são aqueles utilizados pelo professor, “em correspondência com o Livro do Estudante, para aperfeiçoar-se, expandir seus estudos, preparar os planos de aulas e de avaliação formativa e suprir as dificuldades de aprendizagem dos estudantes” (BRASIL 2017b, p. 27; BRASIL, 2018b, p. 23).

estudantes, em relação ao que está previsto na Base. Ou seja, a “Base” contém tudo.

Um dos indícios da relevância dos materiais didáticos distribuídos pelo PNLD para a implementação da BNC foi o “Edital para avaliação das novas coleções didáticas dos anos iniciais” (2017). O documento exigiu a conformidade do conteúdo das obras didáticas com a versão do Documento da Base que ainda estava em discussão, naquele momento, no âmbito do CNE:

A avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2019 busca garantir [...] **que os materiais contribuam para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil e para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, [...] conforme à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017.** Este edital irá utilizar esta versão como critério, mesmo entendendo que a versão final da BNCC depende da discussão e aprovação do Conselho Nacional de Educação e posterior homologação pelo Ministro da Educação. Eventuais alterações da BNCC em relação à versão aqui apresentada serão tratadas conforme o **item 5.4** deste edital (o editor se compromete a fazer adequação da obra quando da publicação da Base Nacional Comum Curricular, após a aprovação do Conselho Nacional de Educação e homologação do Ministro de Estado da Educação)... (BRASIL, 2017b, p. 6; 28 – grifo do decreto)

O primeiro edital do PNLD da “era da Base” foi publicado em julho de 2017, ou seja antes da homologação da BNCC que ocorreu em 20 dezembro de 2017, constringendo autores e editores a (re)elaborarem, adaptarem as coleções, de acordo com um Documento de política pública em processo de elaboração e discussão.

A partir deste Edital, as coleções didáticas de História e de todos os outros componentes curriculares, terão explicitadas nas páginas dos Manuais do Professor – material impresso e digital, os descritores de cada uma das habilidades da BNCC. Por exemplo, um capítulo do livro do estudante que aborde a Ditadura Militar no Brasil terá que ser apresentado, no Manual do Professor Impresso, relacionado à seguinte habilidade: “(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos” (BRASIL, 2017c, p. 428-429). Este capítulo deverá integrar o volume do 9º ano como determina a BNCC. No material digital do professor, a referida habilidade deverá compor um quadro de um plano de desenvolvimento, o qual delimita o bimestre ou trimestre no qual cada uma das unidades da coleção será estudada, indicando também os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC contemplados em cada unidade, de cada volume da coleção. Além disso, o material digital, organizado por volume, deverá propor sequências didáticas, projetos integradores e questões avaliativas com os respectivos gabaritos, as quais devem identificar as competências e habilidades do ano de ensino da BNCC, referentes àquele volume da coleção.

Observa-se, assim, que esta estruturação dos volumes da coleção didática tende a limitar, sobremaneira, a autonomia docente. Os professores que deverão seguir as prescrições da BNCC à risca, por meio das da coleção didática adotada pela escola onde atuam. O próprio texto de apresentação do Documento - Guia de História faz ressalvas quanto a isto:

... avaliação do Manual do Professor Digital, em particular, traz algumas ressalvas no que diz respeito à pouca articulação com o Manual do Professor e, por vezes, com o próprio Livro do Estudante. Embora algumas obras tenham apresentado propostas de sequências didáticas interessantes, o formato prescritivo



demonstrado ao longo das suas orientações não é convidativo ao professor. O volume de sequências didáticas, de projetos, de sugestões de acompanhamento e questões avaliativas, permite pouco espaço para a criatividade e autonomia docente... (BRASIL, 2018a, p. 25)

Esta ressalva demonstra as tensões entre aquilo que os gestores do MEC definiram em 2017, na elaboração do novo Decreto do PNL D, o edital do PNL D 2019, e a equipe avaliadora composta por professores que pesquisam e atuam no ensino de História. Tensão importante e resistência à representação docente inerente à dinâmica da Base e do PNL D: profissionais sem formação suficiente que devem ser guiados e controlados por uma Base Curricular Nacional e por materiais didáticos que definem até como distribuir o conteúdo ao longo do tempo escolar, no período de um ano e as questões(provas) que devem ser aplicadas para avaliar a aprendizagem dos alunos.

Da mesma forma, a criatividade dos autores e autoras foi cerceada, as coleções foram padronizadas, pelo fato de os Editais do PNL D 2019 e 2020 definirem como critério de avaliação:

a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC; **b. Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC.** Serão excluídas as obras que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de **todas as competências gerais competências específicas das áreas de conhecimento**, constantes na BNCC. (BRASIL, 2018b, p. 42; BRASIL, 2017b, p. 37; grifo nosso)

Para comprovar o atendimento a este quesito, na ficha de avaliação do PNL D 2019, publicada no Guia Digital de História (BRASIL, 2018a, p. 29-74), exigiu-se que fosse verificado, em cada um dos volume da coleção, como



e se as habilidades da BNCC História foram atendidas na Obra. Assim, a ficha de avaliação das obras didáticas de História, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, foi composta de 213 questões, 79 delas referentes aos critérios eliminatórios específicos de História. A avaliação pautou-se na observância da obra no que se refere à “consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC (V3)”, com base no rol dos objetos de conhecimento e habilidades da BNCC História, separados ano a ano: 8 habilidades no primeiro ano, 11 no segundo ano, 12 no terceiro ano, 12 no quarto ano e 10 no quinto ano (BRASIL, 2018a, p. 43-55). Em seguida, foi avaliado se “a obra contribui para o desenvolvimento das competências gerais e das competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC (V3)”: dez competências gerais da BNCC, sete competências específicas de Ciências Humanas e nove de competências específicas de História foram listadas (BRASIL, 2018a, p. 55- 61). Para cada um dos itens listados, devia ser verificado se a abordagem era suficiente, insuficiente/inadequada ou ausente, com as devidas justificativas, a descrição e análise de exemplos e inserção de páginas.

Na avaliação das coleções dos anos finais do ensino fundamental, seguindo esta lógica adotada no Edital do PNL D 2019, serão 19 habilidades de História avaliadas no volume do 6º ano, 17 no volume do 7ª ano, 27 no volume do 8º ano e 36 no volume do 9º ano, além das 26 competências gerais e específicas da BNCC (BRASIL, 2017c, p. 418-431).

Mais do que a grande quantidade de itens avaliados, a estruturação de parte da ficha de avaliação do PNL D, se configurou como um *check list* dos objetos de conhecimento/habilidades da BNCC História, ano a ano. Tal procedimento demonstra o exacerbamento do controle curricular por meio de “uma seleção reguladora de conteúdos que serão ensinados e aprendidos” (Sacristán, 2013, p.18) Todas as coleções deverão abordar, no mesmo ano de ensino, os mesmos temas, períodos e eventos históricos, reforçando a linearidade do processo e a concepção de história única a ser ensinada e

aprendida pelos alunos nas diferentes regiões do país. Portanto, ocorreu uma padronização do que é ensinável e que é possível aprender.

Com base nestas análises, observa-se que a metáfora da “ponte” usada para representar a relação entre a BNCC e o PNLD expressa uma política educacional verticalizada, da prescrição curricular do Estado ao cotidiano escolar, sem rotas alternativas, sem idas e vindas, mas uma via de mão única, reforçando o controle sobre a história ensinada. Assim, a BNCC cumpre um papel radical de regulação externa, pois determina o que será ensinado (os conteúdos), como será ensinado (as metodologias), quando (a ordenação do tempo escolar) o que e como será avaliado, enfim o que deve e pode ser ensinado e aprendido. O controle exercido por meio do PNLD explicita as funções de organização unificadora, uma padronização e controle dos diferentes agentes: autores, professores, gestores, alunos. A mensagem é clara: Sacristán(2013, p.18) “ não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de modo variável”. Portanto, ao utilizar o PNLD para controlar e cercear aquilo que deve ser aprendido, a “Base” tornou-se um regulador de pessoas.

Os tensionamentos gerados pela equipe de especialistas avaliadora dos livros do PNLD, por pesquisadores da área, formadores de professores, e no processo de apropriação dos livros didáticos pelos professores e professoras que, conforme pesquisa desenvolvida por Franco (2009), demonstram transgressões às restrições impostas pelo Estado por meio do PNLD. Os saberes, as práticas, as ideias e os valores acumulados ao longo da formação pessoal e profissional dos professores potencializam tensões, concessões e, ao mesmo tempo, a possibilidade de construção de muitos outros caminhos para a implementação da BNCC na sala de aula, para além da ponte de mão única e de controle dos sujeitos e espaços de produção de saberes por meio do PNLD.

Caminhos que não limitem formação de crianças e jovens ao mero treinamento de como responder, corretamente, as questões avaliativas relacionadas às habilidades e competências da BNCC. Mas, que contribuam

para que elas desenvolvam o seu pensamento histórico para compreender, por meio do estudo do passado, os desafios do presente e refletir sobre seu agir social enquanto cidadãos responsáveis pela construção de uma sociedade democrática e plural.

### **Indagações finais**

Como mencionado no início do texto, ao longo da últimas três décadas, pós-ditadura civil-militar, o ensino e aprendizagem de História tem sido objeto de discussão, debates, proposições e investigações em diversos espaços formativos, de produção e difusão de saberes, visando a valorizá-lo como um campo de saber fundamental para a formação dos cidadãos e a construção de uma sociedade multicultural e democrática. Os professores, como mediadores das relações entre o mundo e os sujeitos, os saberes e as práticas educativas, tem o papel de dialogar com os documentos, as fontes históricas, os currículos, os livros e materiais didáticos. Os estudos, seminários, eventos têm revelado e debatido ricas e diversas experiências didáticas, inúmeras as possibilidades de leituras, escolhas, interpretações e de trabalhos pedagógicos que potencializam a construção de aprendizagens históricas significativas, nos diversos contextos sócio, culturais e educacionais.

Neste momento histórico cabe indagar: quais as implicações da BNCC para as práticas pedagógicas nos diferentes contextos escolares? Como preservar e aprofundar a autonomia, essencial ao desenvolvimento profissional docente, nas lutas cotidianas? Defendemos que os diversos temas, problemas, abordagens e fontes para o ensino de História, produzidos por diferentes agentes, em vários espaços educativos: professores, historiadores, educadores, produtores de materiais, gestores e outros sejam permanentemente debatidos e reinventados pelos professores. A “Base” como instrumento de regulação externa não pode significar censura e cerceamento da criatividade e criticidade docente. A História, como componente curricular, tem um valor fundamental na formação dos sujeitos,

possibilita a compreensão da experiência humana nos diversos tempos e lugares.

## Referências

APLLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Antonio Flávio.(Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994,

BRASIL, MEC. *Decreto nº 9.099*, de 18 de julho de 2017 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. 2017a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>. Acesso em: 15 ag. 2018.

\_\_\_\_\_. *Edital de Convocação 01/2017* – CGPLI – Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNL D 2019. Brasília, 27 jul. 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70041-edital-pnld-2019-pdf/file>>. Acesso em: 15 ag. 2018.

\_\_\_\_\_. *BNCC* – Base Nacional Curricular Comum. Brasília: SEE, 2017c. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>> Acesso em: 08 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular*: orientações para o processo de implementação da BNCC - 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/guia\\_BNC\\_2018\\_online\\_v8.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/guia_BNC_2018_online_v8.pdf)>. Acesso em: 15 ag. 2018.

\_\_\_\_\_. *Guia Digital PNL D 2019* - História. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018a. Disponível em: <[http://pnld2019.nees.com.br/pnld\\_2019/componente-curricular/historia](http://pnld2019.nees.com.br/pnld_2019/componente-curricular/historia)>. Acesso em 29 de ag. 2018.

\_\_\_\_\_. *Edital de Convocação 01/2018* – CGPLI – Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas e Literárias para o Programa Nacional do Livro Didático – PNL D 2020. Brasília, 28 ag. 2018b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>>. Acesso em: 29 ag. 2018.

FRANCO, Aléxia Pádua. *Apropriação docente dos livros didáticos de História das séries iniciais do ensino fundamental*. 2009. 261f. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, Campinas. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251762>>. Acesso em: 31 ag. 2018.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade

global. SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Edição Almedina S/A, Coimbra, 2009.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História: experiência, reflexões e aprendizado*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados*, n. 19 (55), 2005.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. A memória do objeto no ensino de História. *Jornadas Internacionais de Educação História*. Curitiba, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p.16-35.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GAZZELLI, Cesar Augusto Barcelos et.a.l (Orgs). *Questões de teoria e metodologia da História*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

SILVA, Marcos A.; GUIMARÃES, Selva. A necessidade da História no ensino fundamental: dos Parâmetros Curriculares Nacionais(PCNs) à Base Nacional Comum Curricular. In: VEIGA, Ilma P.A; SILVA, Edileusa Fernandes da. (Orgs). *Ensino Fundamental – da LDB à BNCC*. Campinas: Papirus, 2018, p.227-248.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

# Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

*Iara Vieira Guimarães<sup>1</sup>*

## RESUMO

Neste artigo, realizamos uma discussão a respeito da configuração que a Geografia apresenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nossa motivação é pautada tanto pela recente aprovação e homologação pelo Ministério da Educação do referido documento, quanto pelas questões que envolvem seu processo de debate e implementação junto aos professores atuantes nas escolas brasileiras. A delimitação do contexto político nacional em que foi construído o documento bem como a conotação de currículo presente no texto configuram o cenário sobre o qual levantamos questões para discussão e análise. Defendemos a importância de se considerarem os professores como os principais profissionais a serem consultados em qualquer política pública de ensino que intencione mudar as práticas pedagógicas, seus conteúdos curriculares, os materiais escolares e os processos de ensino-aprendizagem. Salientamos a especificidade da Geografia como componente curricular fundamental para a formação cidadã sendo, portanto, imprescindível em todos os segmentos da educação básica brasileira.

**PALAVRAS-CHAVES:** Geografia Escolar. Currículo. Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

*Teaching and learning geography in the National Curriculum  
Common Base (BNCC)*

---

<sup>1</sup>Pós-Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.  
*E-mail:* iaravg@ufu.br

**ABSTRACT**

In this article, we present a theoretical discussion about the configuration that Geography presents in the Common National Curricular Basis. Our motivation is based both by the recent approval and homologation by the Ministry of Education of this document and by the weaknesses that involve all the process of debate and implementation next to the teachers who works on several education systems. The delimitation of the brazilian political context such as well the indefinition of curriculum presents in the document form a scenario which we raise points that we consider relevant to discuss. We defend the importance of considering teachers as the main professionals to be consulted in any education public policy that intends to change pedagogical practices, its curricular content, the school materials and teaching-learning processes. We emphasize the specificity of Geography as an important curricular component for a citizenship education and, therefore, its indispensable character in all segments of brazilian basic education.

**KEYWORDS:** School geography. Curriculum. Common National Curricular Basis - BNCC.

\* \* \*

**Introdução**

Iniciamos nossa reflexão sobre a temática desse texto, apresentando ao leitor duas questões: que contribuições a Geografia pode dar à formação dos alunos da educação básica? Quais conhecimentos geográficos importam para os estudantes dessa etapa de escolaridade? Essas questões são necessárias quando nos propomos a analisar documentos de referência da Geografia Escolar, pois eles expressam finalidades; dentre elas, o que é importante ser tratado no ensino dessa disciplina na escola.

Consideramos como documentos de referência as propostas que apresentam uma sistematização dos conhecimentos, uma seleção e ordenação de conteúdos que possibilitam aos professores organizar um

processo pedagógico para que os alunos entrem em contato com a interpretação geográfica. Isso é manifesto, em grande parte das escolas, como obrigatório, quando o professor se propõe a pensar no que os alunos devem aprender.

Essas propostas curriculares ou documentos de referência, como estamos nomeando aqui, apresentam uma seleção do que deve ser ensinado e do que é importante o aluno aprender em uma determinada área do conhecimento. Logo, são os documentos que estabelecem a direção para a ação de ensinar e aprender em uma dada disciplina escolar.

Contudo, frente a qualquer documento curricular de referência, precisamos estar atentos para outras duas questões úteis durante todo o processo de análise. Pensando no contexto de vida, nas experiências e na região em que os alunos habitam, quais são os conteúdos geográficos de maior importância a serem trabalhados? Por que esses conteúdos são importantes?

É necessário ressaltar que a existência de documentos de referência não pode eliminar a possibilidade de o professor questionar a realidade, levantar temáticas de estudo e estabelecer diretrizes para o processo pedagógico. Isso se apresenta como algo desejável e fundamental para o trabalho docente, principalmente no caso da Geografia. Entretanto, essa postura vai depender da forma como o sistema de ensino, a escola e, de modo particular, o professor, encaram os documentos curriculares de referência. Dependerá, também, de como as políticas públicas são arquitetadas para direcionar a formação de professores, o material didático e a avaliação do sistema educacional (dos alunos, dos professores e da instituição de ensino).

No Brasil, os documentos curriculares de referência foram (e ainda são) apresentados com a denominação de guias, propostas, parâmetros ou, mais recentemente, como base comum. A esse respeito, é importante considerar que a própria denominação de um dado documento indica o que se espera do ensino escolar. Nesse sentido, “a expressão guia pressupõe um processo de dirigir, conduzir; o termo proposta contém a ideia de plano que se apresenta



para o debate; enquanto parâmetro pode ser entendido como aquilo que se baliza” (SPOSITO, 1999, p. 26). Entretanto, o que significa o termo “base”? De modo mais específico, podemos questionar o significado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro do ano de 2017. Qual ensino de Geografia esse documento institui? Que repercussões essa política pública pode notabilizar na prática do professor e da escola?

### O contexto de construção da BNCC

É importante salientar que a elaboração da BNCC estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular foi estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), votado e sancionado pela presidente Dilma Rousseff, em junho de 2014. Esse documento normativo (a BNCC) deveria ter sido entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), para sua aprovação final, dois anos depois, ou seja, em junho de 2016. Assim, a BNCC é uma política pública amparada em determinação legal e legítima. Seu objetivo é estabelecer um conjunto de conhecimentos e aprendizagens essenciais a todos os alunos brasileiros, isto é, todos devem ter acesso a tal conjunto, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Contudo, o período de construção da BNCC foi marcado por conflitos e eventos políticos complexos da história do Brasil. Para exemplificarmos essa situação, registramos que, nesse período, nosso país teve três ministros da Educação<sup>2</sup>. É preciso registrar, também, que o período de instalação das comissões, pelo MEC, para a elaboração da Base, ocorreu somente em abril de 2015, de forma tardia se ponderarmos sobre tudo que um projeto dessa magnitude envolve. Foi nesse ano que o Ministério da Educação iniciou as

---

<sup>2</sup> Referimo-nos aos Ministros Renato Janine Ribeiro que iniciou o processo de construção da BNCC, seguido por Aloizio Mercadante e, depois, sucedido por José Mendonça Filho. Este último concluiu o processo de elaboração da Base.

ações, objetivando a construção da Base Nacional Comum Curricular. Tais ações visavam à arquitetura de uma política pública com um conjunto de orientações para situar os currículos das escolas públicas e privadas de todo o Brasil.

Em 2015, vivemos, no Brasil, o processo de impeachment do Presidente da República<sup>3</sup> e uma mudança significativa das orientações políticas e do curso das ações do governo. Esse fato ressoou no Ministério da Educação e na mudança da equipe que liderava a pasta. As decisões em relação à construção em andamento da BNCC surpreenderam, pois os novos dirigentes desconsideraram o que havia sido feito até então. Contratou-se outra equipe para construir uma nova proposta. Foi nesse contexto em que a terceira versão do documento foi encaminhada para o Conselho Nacional de Educação, aprovada e homologada pelo MEC, em dezembro de 2017. O MEC optou pela publicação de dois documentos separados, um para a educação infantil e o ensino fundamental, outro para o ensino médio. Este fato gerou acirradas críticas à condução do processo, pois ele acabou por fragmentar o sentido de integração entre as etapas da educação básica.

A BNCC foi gestada, portanto, em um contexto político nacional conturbado, de instabilidade e conflito, o que gerou muitos questionamentos por parte dos profissionais do campo da Educação, dentre outros. Uma das críticas contundentes é que o processo de elaboração da BNCC foi marcado pelas circunstâncias políticas, pelo acirramento das divergências e pela imposição de determinados grupos, resultando em uma reduzida participação dos docentes, dos profissionais da Educação e da sociedade em geral. A proposta é, portanto, centralizadora e se configura como um currículo prescrito que será implementado na ação docente e escolar. Como nos mostra Macedo (2018, p. 30), “para a BNCC, a complementaridade entre

---

<sup>3</sup> Referimo-nos ao processo de impeachment de Dilma Rousseff que teve início em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. Com uma duração de 273 dias, o caso encerrou-se em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato. Como resultado, o vice-presidente, Michel Temer, assumiu a Presidência da República em definitivo até o fim do mandato, em 2018. Fonte: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/>>

currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação”.

Além disso, há uma forte indicação de que o processo foi marcado por um caráter conservador e reflete os interesses do mercado e de grupos privatizantes dos setores relacionados à Educação. Sabemos que há interesses mercadológicos que envolvem de maneira proeminente a Educação Básica no Brasil. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, divulgado em 2018 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Brasil possui 184,1 mil escolas, 2,2 milhões de professores atuando na Educação Básica, 48,6 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental e 7,9 milhões no ensino médio. Esses dados dão mostras suficientes dos interesses comerciais que circulam as escolas, os programas de formação de professores, os materiais didáticos, as tecnologias educativas, as avaliações de larga escala, etc. Sabemos que os representantes dos setores empresariais são ávidos para se atrelarem ao Estado, objetivando tornar plausíveis as suas demandas e interesses.

Apesar de a BNCC anunciar que seu intuito mais significativo é garantir os direitos dos alunos à aprendizagem, há forte questionamento, por parte da comunidade docente, sobre a pouca eficiência na implementação de políticas públicas centralizadoras e sobre as repercussões que elas podem ter, de fato, na melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira.

Muitos intelectuais defendem que a organização da BNCC pode pôr em risco a autonomia dos professores e a liberdade para a estruturação dos conteúdos contextuais mais significativos para os diversos alunos brasileiros. Nesse sentido, um fato que merece nossa atenção é a ambiguidade do documento ao afirmar que a BNCC não é currículo, mas apenas diretrizes para a elaboração dos currículos pelas escolas. Uma análise do arranjo do documento mostra que essa assertiva pode ser amplamente contestada, pois o texto especifica os conteúdos e os objetivos do

ensino. Os conteúdos mínimos já estão definidos no documento, de forma bastante esmiuçada e tecnicista. Conforme nos mostra Macedo (2018, p. 32),

Os velhos modelos de Bloom e Mager (MEC, 2017, p.29) — expoentes da abordagem técnica dos anos 1950-1960 — estão de volta para possibilitar a escrita clara e inequívoca das habilidades, codificadas com letras e números cuja montagem é detalhadamente explicada. Como o documento informa que tais códigos não explicitam sequência ou importância, o sentido de seu destaque seria, talvez, apenas fortalecer o imaginário de controle necessário à implementação de um currículo formal centralizado. Certamente, está-se contado que a avaliação desempenhe o seu papel de direcionar tal implementação e os códigos seriam um lembrete, aos mais rebeldes, de que ela ocorrerá.

Assim, podemos afirmar que a seleção dos conhecimentos que devem ser trabalhados na escola está exposta de modo literal no documento, o que não gera dúvidas sobre o fato de que aquele se constitui em um currículo prescrito. São pertinentes os questionamentos de Freitas (2018) sobre tal aspecto, pois na prática, a BNCC acabou por definir as competências, as habilidades e os objetos do conhecimento em um sequenciamento rígido, indicando o ano em que devem ser trabalhados. Isso é um currículo mínimo que vai modelar as avaliações e os materiais didáticos, incluindo os livros didáticos. Desse modo, segundo o autor, é possível questionar o que resta para os professores criarem? Como fica a autonomia do magistério em relação à tarefa de ensinar?

As críticas e as perguntas em relação à BNCC estão muito presentes no cenário educacional. Anteriormente, elencamos alguns pontos centrais, que julgamos importante salientar, sobre o contexto mais global da instituição dessa política pública. A seguir, realizaremos uma análise mais específica do documento, na área de Geografia Escolar.

## A BNCC de Geografia para o ensino fundamental

Há tempos, são questionadas as finalidades de práticas pedagógicas de Geografia pautadas em metodologias de ensino que giram em torno do uso exclusivo de uma apostila ou de um livro didático. São questionadas, também, as aulas de Geografia direcionadas pela exposição oral de conteúdos listados e subdivididos em unidades temáticas que pouco, ou nada, se relacionam umas com as outras. São práticas pedagógicas em que o giz, a lousa e o material impresso (apostila ou livro didático) imperam como únicos recursos didáticos. Esses recursos estão sempre em posição de destaque em detrimento dos demais aportes disponíveis no contexto atual. Aulas que se pautam em conteúdos estipulados em currículos instrumentais, que desconsideram os alunos e os seus desejos, os seus contextos de vida, as suas realidades, os seus sonhos e as suas potencialidades.

Partimos dessas circunscrições, ainda tão presentes no cotidiano das nossas escolas, para avaliarmos a conformação do ensino de Geografia na BNCC. Afinal, quais conhecimentos, quais aprendizagens e qual ensino de Geografia a BNCC propõe?

Em primeiro lugar é possível notar que a referida base foi escrita de modo a obedecer a uma diretriz tecnicista, objetiva, breve, econômica e prática. Não há análise ou problematização sobre o conhecimento geográfico em si, pois o texto é marcado, do início ao fim, pelo prescritivismo no sentido de “aplicação”. Isso confere a ele características particulares, pois não há tempo para descidas aos “porões”, como defende Veiga Neto (2012), tampouco para pensar com certa profundidade sobre os conceitos da Geografia, sua historicidade e sua constituição epistêmica.

Em decorrência do estilo de texto adotado, notamos, no documento, declarações acentuadas de princípios gerais, marcados pela superficialidade teórica. Tudo para estruturar o melhor modelo, a melhor solução para o ensino de Geografia. Segundo Veiga-Neto (2012, p. 276), quando não há tempo para descer aos porões e visitar os fundamentos nos quais se radicam

as opções epistemológicas, tem-se como consequência o fato de que “poucos conhecem o subsolo em que se alimentam suas convicções acerca da salvação por obra da educação. Não se trata, é claro, de dizer que não são feitas opções ou que não há convicções (sociais, políticas, pedagógicas, metodológicas, éticas etc.)”.

A questão que se impõe é, portanto: de onde vieram essas opções? Algumas evidências textuais nos chamaram a atenção para problematizar as convicções e opções postuladas na BNCC. A saber:

***a) A falta de conexão entre o texto introdutório da área de Ciências Humanas e o texto da área de Geografia***

É possível observar com clareza que o texto que introduz a Área de Ciências Humanas (Geografia e História) não dialoga de modo consistente com o texto introdutório da proposta de Geografia, o que nos dá a impressão de que eles não foram escritos pela mesma equipe ou que houve uma fragmentação do trabalho de construção. Enquanto o primeiro texto defende que “retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais” (BRASIL, 2018, p. 351), o texto introdutório da área de Geografia não faz referência alguma a essa concepção teórica. Tal fato também acontece com outros conceitos, por exemplo, o de “espaço biográfico”, defendido no texto da área de Ciências Humanas e sem qualquer referência no texto de Geografia.

Podemos conceber, assim, que o princípio da articulação curricular por áreas do conhecimento não se efetiva no documento. Se não foi possível expressar uma articulação potente entre as áreas, é difícil imaginar que isso possa reverberar em uma prática de maior flexibilidade entre as disciplinas na prática escolar, ou na defesa consistente de um trabalho interdisciplinar.

***b) O tecnicismo como fundamento da proposta***

O texto inicial que fundamenta a proposta é demasiado curto, apenas oito páginas (357 até 364) destinadas a mostrar os fundamentos, os

objetivos, os conceitos e as unidades temáticas que sustentam a estrutura curricular de Geografia apresentada. Por sua vez, a parte que demonstra a organização curricular em Unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as Habilidades ocupa a maior parte do documento. Desses quesitos, o tópico destinado às habilidades específicas evidencia, de modo detalhado, tudo o que se quer atingir em termos da aprendizagem da Geografia. Isso denota um tecnicismo exacerbado. Como afirma Libâneo (2018, p. 66),

O paradigma behaviorista se diferencia radicalmente de outras pedagogias como a cognitiva, a humanista, a construtivista, a histórico-cultural as quais têm alguns traços em comum como o papel da aprendizagem significativa no desenvolvimento dos processos mentais, as implicações cognitivas e emocionais no ensino, o papel do ambiente social da aprendizagem e de situações estimuladoras do desenvolvimento mental, as interações em sala de aula etc. Essas características estão ausentes do paradigma tecnicista, já que considera a mente humana como uma “caixa preta” cujo interior não podemos conhecer e, por isso mesmo, trata-se de buscar no ensino formas externas de mudanças no comportamento humano dos alunos ignorando os processos psíquicos ou mentais, o contexto sociocultural, a relação pedagógica. Com isso, o papel educativo da escola e dos professores fica praticamente anulado porque os objetivos vêm previamente, ou seja, agentes avaliadores do sistema escolar definem os objetivos da matéria, o tipo de cidadão, o projeto educativo.

Logo, a preocupação central da proposta é estipular e enquadrar os conteúdos de modo pormenorizado, desprezando a discussão dos fundamentos, do embasamento teórico-conceitual, das discussões didático-pedagógicas, basilares para a compreensão do que é o ensino e a aprendizagem de Geografia de qualidade. Assim, podemos perceber que o documento possui um viés que dá mais importância à descrição

pormenorizada dos conteúdos do que a outros aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento das relações pedagógicas e o delineamento conceitual que envolve o ensino e a aprendizagem de Geografia.

Chamou-nos a atenção, também, o fato de que o texto introdutório de Geografia não faz qualquer menção sobre a juventude e a infância, categorias geracionais para as quais se destinam a política pública em questão. Nada se discute sobre os jovens e as crianças, suas características, suas demandas, seus desejos ou mesmo suas feições. Quais são os sujeitos para os quais são prescritos os conteúdos? Observamos que esses sujeitos estão presentes apenas na forma de uma categoria abstrata denominada por “aluno”. Esse é outro problema que o tecnicismo e a racionalidade técnica deixaram como marca da proposta.

### *c) O excesso de conteúdos*

Certamente, os conhecimentos escolares são elementos centrais de um currículo. Nenhuma instituição de ensino pode menosprezá-los, pois são eles que justificam a existência da escola e o trabalho do professor, por isso é imprescindível a seleção de conhecimentos que sejam significativos e relevantes para a composição do currículo. Afinal, o aluno vai à escola para ampliar os seus saberes e, no caso da Geografia, para ampliar os seus horizontes geográficos. A partir disso, é possível defender que “uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto” (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 21).

Charlot (2009) elabora um exemplo geográfico interessante para mostrar a importância de não secundarmos os conhecimentos escolares em relação ao contexto de vida do aluno. O autor defende que a escola, por excelência, é o lugar onde o mundo e os fenômenos estudados são tratados



como objeto e não como ambiente, lugar de vivência ou contexto de vida. Para o autor,

Às vezes, esse objeto de pensamento tem um referente fora da escola, no meio de vida do aluno. Mas nesse caso a relação com o objeto de pensamento deve ser diferente da relação com o referente. A Lisboa de que fala o professor de Geografia não deve ser confundida com a Lisboa em que o aluno vive. De certo modo, trata-se da mesma cidade, mas a relação com ela não é similar nos dois casos: esta é lugar de vivência, aquela é objeto de pensamento. Quando o aluno não consegue fazer a diferença entre ambas e se relaciona com aquela como se fosse esta, ele tem problemas na escola. Por exemplo, o professor pergunta quais são as funções da cidade de Lisboa, o que requer pensar a cidade no seu papel de capital, e o aluno responde narrando como ele, seus pais e seus amigos andam pela cidade. (CHARLOT, 2009, p. 90)

Nessa perspectiva, é indispensável ao ensino de Geografia propiciar ao aluno desafios intelectuais e, por conseguinte, ultrapassar o saber comum. Nem sempre o desafio intelectual do aprendiz e a atividade de estudo vão ser mobilizados quando os professores ficam ancorados nos contextos de vida. É preciso ir além, sabendo que aprender geografia é uma atividade intelectual e que só há engajamento do aluno quando este confere sentido à atividade realizada. Segundo Charlot (2009, p. 89), “atividade, sentido, prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida”.

Salientamos, assim, que o currículo deve propiciar a ampliação do universo cultural do aluno. Contudo, precisa se pautar pelo critério da relevância e não do excesso. No caso da BNCC, percebemos a seleção de conteúdos relevantes, mas, por outro lado, o excesso é uma marca da proposta. Há uma grande quantidade de conteúdos elencados para o ensino fundamental e segundo Fullan e Hargreaves (2000, p. 123), “quando grandes quantidades de conteúdos são prescritas de fora para dentro, seja por uma

comissão seja pelo ministério, os professores passam a preocupar-se com a forma de dar conta deles”.

O documento de Geografia não traz novidade ou avanço em relação à organização tradicionalmente usada na maioria das escolas públicas e privadas de ensino fundamental. Obedece a uma sequência em que dedica aos anos iniciais (1º ao 5º) a relação do sujeito com o espaço. Já no 6º ano, focaliza os conteúdos básicos da Geografia, no 7º, concentra-se no estudo do Brasil, no 8º, no da América e da África e no 9º, no da Europa, da Ásia e da Oceania. Apesar de a sequência de conteúdos obedecer a uma ordem escalar, observamos o esforço para estruturar a análise multiescalar dentro de cada ano, na qual as relações entre os fatos das esferas local e global devem ser priorizadas.

A proposta apresenta os conteúdos de forma pormenorizada no sentido do excesso, da quantidade. Se, por um lado, o texto introdutório é enxuto e econômico, isso não se verifica nas tabelas destinadas às especificações e aos desdobramentos dos objetos do conhecimento, pois nelas prevalece a superabundância. Ressaltamos que os chamados “diretos de aprendizagem” não podem ser vistos dissociados de outros direitos fundamentais dos estudantes e, principalmente, não podem aprisionar os professores a uma tarefaira produção de resultados” (GUIMARÃES, 2018, p. 265).

#### *d) O empobrecimento na explicação dos conceitos*

Os conceitos elencados como os mais significativos para o desenvolvimento do ensino de Geografia são nomeados, mas não explicitados na BNCC. Um exemplo presente no documento como balizador para as disciplinas de História e Geografia, que compõem as Ciências Humanas da BNCC do ensino fundamental, é o de espaço biográfico. É salientado que nos anos iniciais do ensino fundamental,

o desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido. O vivido é aqui considerado como espaço biográfico, que se relaciona com as experiências dos alunos em seus lugares de vivência. (BRASIL, 2018, p.353)

Não há, entretanto, menção a alguma referência teórica para que o professor possa se apropriar melhor do referido conceito, o que é um problema para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Sabemos que o referido conceito pode ser entendido, segundo Arfuch (2010), como lugar onde convivem formas variadas de discurso biográfico (biografias, autobiografias, retratos etc) e relatos como entrevistas, informações via *reality shows*, *blogs*, etc., num processo onde se buscam identidade e identificação, tendo em vista a atual articulação entre o momento e a totalidade. Todavia, podemos interrogar: qual é a fonte que a proposta curricular em análise tomou como referência?

A não explicitação da fonte do conceito abre possibilidades variadas de interpretação e, conseqüentemente, de ação. Nem todas podem ser acertadas tendo em vista que o espaço vivido pelos estudantes envolve categorias geográficas fundamentais a serem trabalhadas na Geografia Escolar; dentre elas, as de lugar, de paisagem, de território e de região. Destacamos, ainda, que esses conceitos basilares da Geografia não estão devidamente explicitados, assim como não estão os de identidade (presentes na página 357) e os de natureza (presentes na página 359), dentre outros. A proposta é marcada pelo empobrecimento teórico, pela nomeação dos conceitos sem o debate, a explicitação e a necessária referência dos mesmos.

#### ***e) A questão da desigualdade e da diversidade***

É evidente, tanto no documento para os anos iniciais como no dos anos finais do ensino fundamental, a preocupação da proposta com a abordagem

das diferenças étnico-raciais e da diversidade étnico-cultural. É recorrente a evocação à identidade sociocultural, aos povos indígenas, aos quilombos, por exemplo. Há, também, um enfoque intenso em relação à crise ambiental, à qualidade ambiental, às formas de uso da natureza, às transformações da biodiversidade. Consideramos que tais enfoques presentes no documento são necessários aos processos de ensino-aprendizagem da Geografia e estão encaminhados de forma adequada, o que se constitui fator acertado.

Contudo, é preciso registrar que, em relação à questão da desigualdade social, não vemos o mesmo enfoque e recorrência. Chamou-nos a atenção o fato de, no documento dos anos iniciais, a expressão “desigualdades sociais” aparecer somente no quinto ano do ensino fundamental como objeto do conhecimento, expresso da seguinte forma: “diferenças étnico-culturais, étnicos-culturais e desigualdades sociais” (BRASIL, p. 376). Se pensarmos que, de acordo com a UNICEF (2018), 32 milhões (61%) de crianças e adolescentes brasileiros são afetados por alguma forma de pobreza, como renda familiar insuficiente, privação de direitos humanos (falta de saneamento básico, de moradia, de acesso à educação e à informação), assim como pela presença do trabalho infantil, as desigualdades sociais configuram-se como um conteúdo imprescindível a ser tratado desde os anos iniciais da escolaridade.

### *f) O trabalho com a cartografia*

Considerando as unidades temáticas e os objetos de conhecimento, a Cartografia, como linguagem, está presente nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, a “alfabetização cartográfica” está pautada na BNCC de Geografia<sup>4</sup>. A Cartografia está presente, também, no grupo de componentes curriculares denominado por “Ciências Humanas” e o

---

<sup>4</sup> A esse respeito, reportamo-nos ao trabalho de Thais Ângela Cavalheiro de Azevedo e Andrea Coelho Lastória, intitulado como “A presença da Cartografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise da BNCC”, apresentado no X Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares e I Encontro Internacional de Cartografia Escolar e Pensamento Espacial, em 2018.

pensamento espacial é destacado em um trecho do documento, vinculado ao exercício da cidadania, o que consideramos pertinente.

No trecho a seguir, podemos observar que o documento valoriza as relações sociais e étnico-raciais no trabalho com a Geografia e com a cartografia. Notamos, ainda, a sugestão ao professor de que, ao tratar do conceito de espaço, seja dada a devida atenção às relações espaciais e o estímulo ao raciocínio geográfico.

Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial). (BRASIL, 2018, p. 371)

Ponderamos, contudo, que tanto na apresentação quanto na explicitação do componente curricular de Geografia para os anos iniciais, falta uma definição mais evidente sobre os propósitos epistemológicos do que a existente na proposta, denominada de pensamento ou de raciocínio espacial. Nada se diz sobre, por exemplo, o que vem a ser “o desenvolvimento das relações topológicas, projetivas e euclidianas”. Por que essa demarcação teórica é importante? O que ela significa? Nada disso é evidenciado. Assim, na discussão sobre cartografia, é necessária a explicação sobre a recorrência a determinados aportes teóricos.

## **Conclusão**

Sabemos que o campo curricular é marcado por disputas e conflitos. A BNCC para o ensino fundamental é uma proposta oficial gestada em contexto político conturbado. Por mais que o discurso do Ministério da Educação procure “descolar” a implementação da proposta do viés

autoritário, chegando mesmo a afirmar que aquela não é um currículo, notamos as dificuldades de tal empreitada.

A estrutura da BNCC estabelece conteúdos e habilidades que vão desde a educação infantil e passam pelos nove anos do ensino fundamental. O próprio processo de implementação da BNCC indica que esta assume o papel curricular e a concepção de currículo sob a qual está assentada; portanto, ajusta-se na perspectiva da centralização, do tecnicismo e da aplicação.

O cenário exige reflexão a respeito do quanto tal dirigismo limita a autonomia dos professores, das práticas escolares e, em especial, das possibilidades do ensino e aprendizagem de Geografia.

É imprescindível que o diálogo sobre os conteúdos basilares da Geografia e sobre o trabalho pedagógico deva se dar na escola. E esse diálogo só faz sentido se ocorrer com/entre os docentes, pois são eles, afinal, os profissionais que, a partir de um olhar aguçado sobre a realidade dos alunos e das escolas, podem estabelecer os limites e as possibilidades de uma determinada política curricular.

A escola existe para a democratização do conhecimento, para a ampliação do universo cultural dos discentes. São várias as contribuições da Geografia Escolar para a formação de alunos da educação básica. Elas envolvem conhecimentos específicos e imprescindíveis para a formação cidadã. Pensar em quais são esses conhecimentos, em como serão produzidos nas diversas práticas pedagógicas escolares e por que devem ser priorizados em cada esfera de ensino, faz parte do trabalho docente.

Assim, faz parte da ação do professor — como profissional licenciado e habilitado para atuação com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes — selecionar, organizar, desenvolver e avaliar programas e propostas curriculares tendo em vista as finalidades educativas.

Um professor de Geografia deve ter autonomia para estabelecer quais noções ou conceitos geográficos devem ser priorizados tendo em vista a localidade na qual seus alunos estão inseridos. As especificidades locais ou regionais, assim como as especificidades cotidianas de cada unidade escolar

não podem ficar à margem de um documento curricular, sendo que isso acontece com os conhecimentos escolares relevantes e significativos para que o aluno possa ir além do que já sabe, do seu contexto imediato. Essa medida deve ser ajustada pelo docente, o que demanda autonomia, formação e confiança.

Sem dúvidas, a BNCC está no bojo de uma reforma educacional que propõe mudanças na atuação dos professores. Não se trata, apenas, de mudanças técnicas do ensino, mas de mudanças políticas. A proposta apresenta um modo de pensar e de ensinar, além do modo como entendemos a educação e o papel da escola. Acaba por estabelecer outras maneiras de pensar as relações educacionais entre alunos, professores, escola e família; modifica nossas práticas sociais e cotidianas. Enfim, não se trata apenas de mais um novo documento, mas de uma política pública educacional para o país.

Não podemos perder de vista que as experiências educacionais podem ser mais significativas quando os arranjos, a seleção e a organização de conteúdos curriculares são mais democráticos. Tal fato ocorre com o trabalho das escolas que poderia ser viabilizado não pela ampliação de controle dos docentes e dos alunos, mas pela promoção de um ambiente de confiança, de solidariedade, de autonomia e de apoio nas salas de aula.

A despeito do grande investimento financeiro, das tentativas eloquentes de se produzir avaliações e materiais didáticos padronizados, em nossa perspectiva essa BNCC nunca será efetivamente implantada. Por mais que um currículo prescritivo e oficial tente direcionar a escola e o trabalho docente, os mesmos jamais o são inteiramente. O currículo é exercido no terreno da escola, é sempre um campo de conflito, de contestação, de contradições. Além disso, a ação do professor é uma ação humana e, portanto, transformadora, reinventada, reelaborada em atividade contextual.

Nosso maior desafio é analisar e tentar ultrapassar os limites impostos por essa política pública. A atitude mais fértil é a da reflexão e da resistência embasada e criativa.

## Referências

ARFUCH, Leonor. *O Espaço Biográfico: Dilemas da Subjetividade Contemporânea*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

AZEVEDO, T. A. e LASTÓRIA, A. C. A presença da Cartografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise da BNCC. In: *Anais do X Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares e I Encontro Internacional de Cartografia Escolar e Pensamento Espacial*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

CHARLOT, B. *A escola e o trabalho dos alunos*. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, v. 10, p. 89-96, 2009.

FREITAS, L. C. de. MEC: um estranho conceito de “currículo”. *Avaliação educacional*. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/15/mec-um-estranho-conceito-de-curriculo/>>. Acesso em: 06 de agosto de 2018.

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente*. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

GUIMARÃES, I. V. *O papel formativo do ensino de Geografia*. In: *Ilma Passos de Alencastro Veiga; Edileuza Fernandes da Silva. (Org.). Ensino Fundamental: da LDB à BNCC*. Campinas: Papyrus, 2018, p. 249-268.

LIBÂNEO, J. C. Políticas Educacionais Neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C., FREITAS, R. A. M. da M. (Orgs.) *Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p.44-87.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. da S. e DOURADO, L. F. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.



MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Currículo, conhecimento e cultura*. Indagações sobre o currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p.17-48.

SPÓSITO, M. E. B. Parâmetros Nacionais Curriculares para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS. A. F. e OLIVEIRA, A. U. (orgs.). *Reformas no mundo da educação, parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: contexto, 1999.

VEIGA NETO, A. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio-ago. 2012.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Pobreza na Infância e na Adolescência*, 2018. Brasília (DF): Unicef/Brasil. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_38766.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_38766.html)> . Acesso em 30 de agosto de 2018.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em novembro de 2018.

# A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: uma estratégia a favor da educação emancipatória das infâncias e redução das desigualdades educacionais?

*Gercina Santana Novais<sup>1</sup>*

*Silma do Carmo Nunes<sup>2</sup>*

## RESUMO

Este texto expõe reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada e seus significados na/para a educação infantil emancipatória e redução das desigualdades educacionais, com base em resultados de pesquisa qualitativa, com uso de análise documental. Para tanto, analisa o documento ‘Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base’, utilizando como referência, especialmente, as elaborações de Freire (1987; 1996; 2009) acerca de educação emancipatória e Sacristán (1998) sobre concepção de currículo. Essa análise é orientada pelas questões: a BNCC é uma estratégia a favor da educação emancipatória nas infâncias e redução das desigualdades educacionais? Quem participou da elaboração da BNCC? Quais são os objetivos estabelecidos para a BNCC da educação infantil? Qual é o caráter da BNCC e o significado para educação infantil, vinculada ao reconhecimento das infâncias e da produção cultural dos diferentes grupos sociais? A BNCC incorporou alguns conceitos e perspectiva de organização curricular contidos em pesquisas da área e em propostas pedagógicas em andamento no país? Os resultados indicam que a BNCC, instrumento de caráter normativo, não fortalece a perspectiva de uma educação infantil emancipatória e fomenta a desigualdade de oportunidade a educação ampliada e contextualizada.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação - FE/USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE, Mestrado Profissional em Educação Básica. *E-mail:* [gercinanovais@yahoo.com.br](mailto:gercinanovais@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação - FE/UNICAMP. Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia - FEESU/FUPAC. *E-mail:* [leosilma@terra.com.br](mailto:leosilma@terra.com.br).

**PALAVRAS-CHAVE:** Base Nacional Comum Curricular. Regulação. Educação infantil emancipatória. Classes Populares.

*THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE: a strategy in favor of emancipatory education of childhood and reduction of educational inequalities?*

#### **ABSTRACT**

This text exposes reflections on the National Common Curricular Base (NCCB) approved and their meanings in/for emancipatory education and educational inequalities, based on results of qualitative research, using analysis documentary. To this end, analyzes the document 'National Curriculum-education Common Basis is the Foundation', using as a reference, especially the elaborations of Freire (1987; 1996; 2009) about emancipatory education and Sacristán (1998) about curriculum design. What is the character of the BNCC and significance to early childhood education, linked to the recognition of childhood and the cultural production of different social groups? The BNCC has incorporated some concepts and perspective of curricular Organization contained in the research area and pedagogical proposals in progress in the country? The results indicate that the BNCC, normative character, not instrument strengthens the prospect of emancipatory education and promotes inequality of opportunity education expanded and contextualized.

**KEYWORDS:** National Common Curriculum Base. Regulation. Emancipatory education. Popular Classes.

\*\*\*

#### **PETIÇÃO**

Ao Conselho Nacional de Educação<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Para melhor compreender o porquê de endereçar a correspondência para o Conselho, citamos fragmentos do Regimento do Conselho Nacional de Educação. "Capítulo I - Da Natureza e das Finalidades. Art. 1º - O Conselho Nacional de Educação – CNE, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, **terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional** e, especificamente: I – subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; II – manifestar-se sobre questões que abrangem mais de um nível ou modalidade de ensino; III – **assessorar o Ministério da Educação no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades**; IV – emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação; V –

Recorremos a esse egrégio Conselho Nacional de Educação, e sob a égide da Constituição Federal de 1988, das Leis nº 9.394/96 e nº 13.005/2014, a Emenda Constitucional nº 59/2009, da Resolução CEB/CNE nº5/09 e, ainda, dos resultados de análise sobre aspectos da realidade da educação infantil e do documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC- Educação Infantil), para que se manifeste acerca do pedido de revogação da referida base, considerando que decorreu dela violações dos direitos das crianças brasileiras, especialmente, aquelas que têm nas instituições públicas e gratuitas a única chance de ter acesso à educação infantil [...].

### **Das considerações preliminares que motivaram a redação da petição**

*Nada há de mais prestante em nós senão a infância. O mundo começa ali.* (Manoel de Barros).

A petição, dirigida ao Conselho Nacional de Educação-CNE, fundamenta-se no reconhecimento de que as crianças de 0 a 5 anos de idade têm direito a uma política pública de educação, cujas ações que lhe conferem materialidade, vinculam-se ao direito de aprender e de ensinar, ao fomento da autonomia e da autoria dessas crianças e à ampla participação dos diferentes grupos sociais na tomada de decisão acerca de projetos educacionais emancipatórios e, por conseguinte, de projetos de nação. A educação emancipatória abdica da educação bancária e faz do processo educativo uma prática da liberdade e da construção dos conhecimentos favoráveis à emancipação dos sujeitos (FREIRE, 1987; 1996; 2009). Ancora-se na letra da Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 205, para demonstrar que a educação é um direito fundamental e expor as finalidades ali definidas.

---

manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal; VI – analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; VII – analisar as estatísticas da educação, anualmente, oferecendo subsídios ao Ministério da Educação; VIII – **promover seminários sobre os grandes temas da educação brasileira**; IX – elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação [...]. Art. 4º – São atribuições da Câmara de Educação Básica, com competência terminativa, nos termos do art. 3º: I – **examinar problemas da educação infantil**, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e profissional, oferecendo sugestões para a sua solução; II – analisar e emitir parecer sobre os procedimentos e resultados dos processos de avaliação dos diferentes níveis e modalidades; III – **deliberar sobre diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação [...]**”. (Brasil, Regimento do Conselho Nacional de Educação / 1999, Grifo nosso).

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Recorre-se à lei de Diretrizes e Base da Educação (9394/96), no que diz respeito ao reconhecimento de que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. E em relação ao ensino, ancora-se, ainda, no artigo 206 da referida constituição, especialmente nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;**
- III - **pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas [...];**
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - **garantia de padrão de qualidade.** (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Nessa perspectiva, o texto da petição destaca que o direito de todos/as à educação deve ser materializado considerando como princípio basilar, por exemplo, a liberdade de aprender e de ensinar, de divulgar o pensamento, a arte e o saber, em contextos educativos marcados pelo pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Portanto, a relação entre crianças e profissionais da educação deve ser marcada pela liberdade e pelo respeito à autonomia e às identidades.

Além disso, não é possível refletir sobre ensino apartado da aprendizagem, da realidade concreta dos/as estudantes, dos seus interesses e saberes, do reconhecimento de diferentes epistemologias e das escolhas acerca da finalidade da educação e seus/suas beneficiários/as. Por conseguinte, já na exposição de motivos da apresentação da Petição, argumenta-se a favor do direito de aprender e não dos direitos de aprendizagem definidos e transformados no texto da Base Nacional Comum

Curricular - BNCC em objetivos educacionais para cada faixa etária de crianças agrupadas em períodos da educação infantil.

É inadmissível aniquilar as várias possibilidades de as comunidades indicarem o que faz sentido aprender. É necessário, ao pensarmos sobre o que ensinar e o que aprender, incluir as diferentes vozes interessadas nesse campo. Desconsiderar as diferentes vozes referentes ao que ensinar e aprender é, no mínimo, apagar as diferentes identidades interessadas no assunto e, portanto, caminhar por um terreno minado pelo autoritarismo e pela desconsideração da existência de outros saberes e interesses que poderiam ou deveriam ser incorporados na construção dos currículos que é, na verdade, o que significa a BNCC homologada. Acrescenta-se a essa situação o fato de que as informações sobre o cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024, relativas à universalização da educação infantil (faixa etária de 4 a 5 anos, até ano de 2016, e 50% de 0 a 3 anos, até 2024) e ao investimento público na educação pública (no mínimo, 7% do Produto Interno Bruto - PIB do País no quinto ano de vigência dessa lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB no fim do decênio do PNE), permitem afirmar que o poder público não pretende cumprir integralmente o estabelecido pelo referido plano. Vejamos:

[...] estimou-se, **em 2017, que 7,3 milhões de crianças nessa faixa etária não frequentavam escola, ou seja, 67,3% (6,8 milhões) da população de 0 a 3 anos e 8,3% (440 mil) da população de 4 e 5 anos.** Em relação ao ano de 2016, houve uma redução dos percentuais, onde 69,6% da população de 0 a 3 anos e 9,8% da população de 4 e 5 anos não estavam na escola [...]. Em 2017, a taxa de escolarização para o grupo de 4 e 5 anos foi 91,7%, e a meta não foi alcançada em nenhuma Grande Região. As Regiões Nordeste e Sudeste apresentaram taxas acima da média nacional, 94,8% e 93,0%. Por outro lado, **na Região Norte, 15,0%** das crianças de 4 e 5 anos não estavam frequentando escola. (BRASIL, IBGE - PNAD Continua- 2017).

Essa situação de violação de direitos fundamentais foi agravada pela aprovação da Emenda Constitucional de nº 95/2016, um novo regime fiscal para vigorar por vinte anos, que impõe um teto para os gastos públicos e reduz drasticamente o financiamento da educação, saúde e assistência social, em um contexto de demandas por cumprimento de direitos relativos às referidas áreas. E, tudo isso, na esteira da lógica neoliberal onde,

Empresários, políticos dos três poderes e intelectuais em suas diversas instâncias e universidades uniram-se em torno deste movimento como se ele fora o caminho único para a salvação nacional, no contexto da integração orgânica e sem preparação do país à perversa mundialização do capital num duplo processo: 1) sua expansão e 2) sua entrada nos interstícios das relações sociais ainda preservam algum traço de condição humana, num intenso processo de mercantilização da vida humana. (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 151).

Outra observação importante refere-se ao fato de que as lutas dos movimentos sociais, comprometidos com a garantia de direitos educacionais para a maioria da população brasileira, não se limitam à demanda por acesso às unidades escolares. Reivindicam a mudança do caráter assistencialista e reducionista conferido, frequentemente, à educação infantil disponível para membros do grupo de crianças oriundas das classes populares. Como afirma Wanderley (2010), as classes populares são constituídas por

Uma maioria de oprimidos, marginalizados, discriminados, e, mais proximamente excluídos. A configuração é ampla, e inclui os membros contidos nos dois ângulos antes indicados: os privados dos bens materiais necessários a uma vida digna; aqueles cujas opressões são dadas pela discriminação racial, étnica e sexual; os migrantes estrangeiros; os marginalizados (desempregados, subempregados, trabalhadores da economia submersa, os

miseráveis englobando mendigos, menores abandonados, prostitutas etc.); os explorados (operários e lavradores); a franja inferior do setor de serviços (pequenos funcionários, professores primários, pequenos comerciantes etc.). (p. 41).

Por conseguinte, não podemos nos esquecer das práticas nada republicanas de municípios que tomam escolas infantis públicas, prédios com infraestrutura adequada e construídos a partir de demandas das classes populares por vagas na rede pública de ensino e com recursos públicos transferidos pelo governo federal, e as terceirizam passando-as para o controle e administração de grupos do Terceiro Setor que as recebem totalmente prontas para explorá-las. Dessa maneira, ao invés de se abandonar a prática assistencialista e reducionista na educação infantil, bastante denunciada e questionada pelos movimentos sociais, os poderes públicos vão na contramão da história das lutas populares e reforçam práticas que deveriam ser abolidas no campo das políticas públicas educacionais.

Os movimentos sociais denunciam as condições desiguais de vivência da infância e apresentam a demanda por materializar o direito de uma educação de qualidade em escolas públicas, gratuitas, democráticas e de qualidade social para o referido grupo. Esses movimentos, ao longo da história, contribuíram para avançar a base jurídica sobre o direito à educação infantil. Entretanto, não lhes foi garantida a participação na tomada de decisões relativas aos interesses das classes populares na elaboração e decisão sobre BNCC<sup>4</sup>. Todavia, isso não ocorreu em relação, por exemplo, ao “Movimento pela Base”<sup>5</sup>, financiado pela Fundação Lemann, ao

---

<sup>4</sup> Associações e sindicatos de profissionais da educação dos diferentes níveis e modalidade de ensino; Central de Movimentos Populares- CMP; Movimentos Feministas; Movimento de Mulheres; Movimento de Defesa da Escola Pública, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –ANPEd, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior- ANDES, dentre outros.

<sup>5</sup> Consta no site que “O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países” (Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 31 ago.2018).



“O Todos pela Educação”<sup>6</sup>. Essa situação de impedimento da participação de determinados sujeitos e ou grupos sociais nas decisões sobre BNCC fortaleceu concepção de educação e a desvinculação da ideia de direito de aprender e de ensinar dissociada ao financiamento da educação pública e gratuita.

Portanto, a concepção fortalecida por especialistas e membros dos movimentos, majoritariamente ligados aos movimentos empresariais, que tiveram sua participação privilegiada na construção da BNCC se mostrou oposta ao desenvolvimento da educação infantil ancorada no reconhecimento das infâncias, da produção cultural de diferentes grupos sociais, da escuta comprometida com a urgência de criar as condições materiais para transformar o discurso sobre um dos objetivos da BNCC, “[...] **redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros**” (BNCC, 2017, p.5), em ações de participação ampla nas decisões sobre base comum e financiamento público da educação pública e gratuita. Portanto, não romperam obstáculos para colocar em prática política pública de educação infantil como primeira etapa da educação básica,

[...] ratificando uma política pública e colocando holofotes sobre a práxis pedagógica, que deveria romper com a perspectiva assistencialista e ser pautada numa concepção de educação infantil que levasse em consideração a complexidade dos sujeitos e da própria infância (CAMPOS E BARBOSA, 2015, p. 356).

Ainda sobre a desigualdade de acesso à educação infantil, de acordo com o resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD - 2017,

---

<sup>6</sup> Consta no site que “O Todos Pela Educação, também chamado de Todos, foi fundado no dia 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Um dia antes de comemorarmos a Independência do Brasil e no mesmo local em que foi proclamada. Foi lá que apresentamos nosso marco histórico: a carta Compromisso Todos Pela Educação”. (Disponível em: < [https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-todos/#bloco\\_67](https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-todos/#bloco_67)>. Acesso em: 31 ago.2018.

[...] em 2017, a taxa de escolarização para o grupo de 4 e 5 anos foi 91,7%, e a meta [PNE] não foi alcançada em nenhuma Grande Região. As Regiões Nordeste e Sudeste apresentaram taxas acima da média nacional, 94,8% e 93,0%. Por outro lado, na Região Norte, 15,0% das crianças de 4 e 5 anos não estavam frequentando escola. Dado esse retrato da escolaridade das crianças de 0 a 5 anos, estimou-se, em 2017, que 7,3 milhões de crianças nessa faixa etária não frequentavam escola, ou seja, 67,3% (6,8 milhões) da população de 0 a 3 anos e 8,3% (440 mil) da população de 4 e 5 anos. Em relação ao ano de 2016, houve uma redução dos percentuais, onde 69,6% da população de 0 a 3 anos e 9,8% da população de 4 e 5 anos não estavam na escola (BRASIL, IBGE, Boletim, 2018).

Considerando o exposto, e compreendendo que é necessário incluir o papel do Estado, especialmente, no trecho da apresentação da BNCC elaborada ministro da educação Mendonça Filho e mencionado acima, quando destaca a importância do referido documento para superar desigualdades sociais, há que se realçarem dois aspectos da BNCC: não foi aprovada como referência, mas trata-se de um documento que avança na regulação do Estado sobre a educação, constituindo-se como prescrições, texto obrigatório, em contexto de redução do financiamento público para a educação pública e gratuita e sem participação ampla da sociedade sobre a pertinência de elaborá-lo. E, ainda, se a decisão fosse por elaborar a BNCC, haveria outras decisões a serem tomadas e discutidas sobre conteúdo, caráter e fundamentos do referido documento, financiamento público da educação, dentre outros temas. Além de não fazer menção à necessidade de aumento do financiamento público<sup>7</sup> para colocar em movimento educação de

---

<sup>7</sup> Consta no texto da BNCC (2017, p.21) “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. A atuação do MEC, **além do apoio técnico e financeiro**, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o

qualidade, desconsiderando o contexto de redução do referido financiamento, a BNCC ignora que a violência contra a infância está, principalmente, no fato de deixá-la fora da escola porque isso significa, como explica Whitaker (1991, p. 20), a

[...] exclusão que priva para sempre o indivíduo de um tipo de conhecimento cada vez mais necessário, já que a sociedade definitivamente deu as costas à natureza, se modernizou e cria espaços cada vez mais racionalizados. Estar na escola, embora 'domesticadamente', digamos assim, permite participar do jogo das contradições num espaço dos conflitos decorrentes da luta de classes. Ser excluído significa ocupar posições subalternas [...].

Em outras palavras, precisamos compreender que, além da maioria dos/as elaboradores/as da BNCC não ouvir os movimentos sociais, retirando qualquer possibilidade das camadas populares dizerem o que desejam, o que de fato precisam que a escola ofereça às infâncias, concordam com a redução de gastos relativos à escolarização das infâncias, etapa escolar reconhecidamente fundamental para o desenvolvimento ampliado do sujeito. A BNCC estabelece um receituário curricular definindo o que deverá ser ensino e aprendizado desconsiderando as práticas e os saberes daqueles/as que já realizam a educação e, com certeza, trazem conhecimentos e experiências que precisam ser consideradas.

Ao que se observa, a preocupação está centrada muito mais em uma política de financiamento da educação pública do que propriamente em questões pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, referenciada socialmente. Mas, talvez essa perspectiva presente na BNCC não tenha sido percebida nem mesmo por parcela de teóricos que se debruçaram no sentido de elaborar a BNCC.

---

apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins". Contudo, observa-se que, não por acaso, não é possível identificar as fontes e quanto o MEC destinou de recursos financeiros para as ações citadas no referido documento.

Essas considerações iniciais foram desenvolvidas no decorrer da Petição, rememorando atribuições do Conselho Nacional de Educação - CNE - e o contexto de produção do documento e, ainda, tomando por base os achados de uma pesquisa qualitativa com uso da análise documental (CELLARD, 2008), cuja fonte de produção dos dados foi o texto intitulado “A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – EDUCAÇÃO É A BASE”, especificamente a apresentação, introdução e a etapa da educação infantil. Assim sendo, a próxima seção trata dos caminhos e dos resultados da referida investigação, ao mesmo tempo, continua narrando conteúdos da referida Petição.

### **1. Base Nacional Comum Curricular: da análise do texto da BNCC à petição**

A questão central da pesquisa de abordagem qualitativa, orientadora da análise do documento “Base Nacional Comum Curricular – educação é a base” foi assim definida: a BNCC é uma estratégia a favor da educação emancipatória nas infâncias e redução das desigualdades educacionais? E para melhor estudá-la, questões complementares foram estabelecidas: quem participou da elaboração da BNCC? Quais são os objetivos estabelecidos para a BNCC da educação infantil? Qual é o caráter da BNCC e o significado para educação infantil, vinculada ao reconhecimento das infâncias e da produção cultural dos diferentes grupos sociais? A BNCC incorporou alguns conceitos e perspectiva de organização curricular contidos em pesquisas da área e em propostas pedagógicas em andamento no país? Essas questões foram transformadas em eixos de análise.

A leitura e análise preliminares do texto da BNCC, orientada por essas questões, também indicaram a possibilidade de juntar e ou incluir novos eixos de análise: elaboração da BNCC, fundamentos da BNCC e educação emancipatória; concepção de educação infantil e de criança; relação, escolas e base nacional curricular comum; BNCC, formação docente e material didático. Os resultados da pesquisa serão apresentados a seguir.

### 1.1. Educação emancipatória dificultada: os/as escritores/as e definidores/as da BNCC - educação infantil

Frequentemente, os/as defensores/as da criação da Base Nacional Comum Curricular nos lembram de que estão viabilizando o escrito na Constituição Federal de 1988, na LDB/9394/96 e na lei nº 13.005/2014 (PNE/2024-2024), com vistas a garantir aos/às estudantes brasileiros/a aprendizagem de conteúdos denominados essenciais. Ao recorrer a esse marco legal, sem reconhecer que embora haja equivalência entre os referidos documentos, há também diferenças e possibilidades de compreender e encaminhar ações sobre o que seria garantir o direito à qualidade da educação brasileira.

Consta, por exemplo, na referida constituição, ao tratar da fixação de conteúdos, que não seriam estabelecidos conteúdos mínimos em detrimento do respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Não há hierarquização do que deve ser aprendido.

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

É preciso, entretanto, compreendermos que apesar da Constituição Federal de 1988 mencionar a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, como meio de se garantir uma formação básica comum, não há explicitação do que seriam os conteúdos mínimos e nem qual a extensão desses conteúdos. Que conteúdos seriam esses e em que eles se fundamentam? A favor ou contra quem os conteúdos mínimos estariam colocados? Quais aprendizagens são pensadas como necessárias para a escola pública e para as camadas populares?

Pensar e determinar currículo mínimo não são ações tão simples e isso poderá escamotear o que realmente poderia garantir a qualidade da

educação referenciada socialmente. A aprendizagem e o ensino são essenciais para a construção da vida em sociedade e, talvez, por isso mesmo, a noção de conteúdo mínimo expresso em documentos normativos da educação, como por exemplo, a BNCC, pode atuar para

[...] subordinar a escola pública às concepções que visam distanciar o conhecimento das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo à classe trabalhadora em função de suas necessidades imediatas de vida. (MARSIGLIA et al., 2017, p. 112)

Essa subordinação é a forma encontrada pela política neoliberal para ajustar a educação à exclusão das camadas populares dos bens materiais e culturais, pois isso significa manter essas camadas sociais distantes do controle sociopolítico e econômico da nação. Então, criar e defender princípios educativos que estabeleçam o mínimo a ser ensinado e aprendido nada mais é do que garantir que a educação pública seja pautada por interesses que não são explicitados quando se estabelece, por exemplo, a BNCC.

E, no caso da BNCC para as infâncias, não devemos nos esquecer de que ela é política educacional, mas é, antes de tudo, política social que impõe outras demandas e, dentre elas, o espaço de ordem vivido pelas infâncias, espaços constituídos e em constituição. No ideal da definição de o que deverá ser o mínimo a ser ensinado e aprendido. O denominado currículo mínimo para as infâncias permanece dividindo as crianças em categorias de idades conduzindo-as às diferentes classes escolares, bem parecidas com as etapas de uma linha de montagem. E continua espelhando-se na

[...] visão do nosso passado na infância do outro que, não sendo nós, nos espelha e impõe-nos a realidade da *Natureza*, obriga a ter que se pensar as imposições, os limites e possibilidades da *Cultura*. Busca-se nesse processo, por diferentes caminhos, estabelecer pontes, mediar a diversidade para pensar uma

realidade indivisível em etapas sucessivas e necessárias [...].  
(GUSMÃO, 2003, p. 30).

Outro aspecto importante refere-se às disputas expressas nos discursos de diferentes grupos que circularam e foram vitoriosos nos diversos espaços nos quais foram discutidos a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e o PNE (2014-2024) e quais desses grupos tiveram audição cativa e privilegiada nas decisões sobre a BNCC.

Analisando o texto da BNCC é possível afirmar que a dinâmica adotada foi a de entregar a redação da BNCC para um grupo de especialistas, os chamados redatores. Constam no documento, também, os denominados leitores críticos e os parceiros (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação- UNDIME, Conselho Nacional de Secretários de Educação- CONSED e Conselho Nacional de Educação - CNE). E a participação da maioria da população? Embora no documento não conste o detalhamento da metodologia de elaboração foi possível identificá-la analisando a ficha técnica e recorrendo às informações constantes no site do MEC sobre realização de debates, envio de proposições para reformular documentos preliminares da BNCC, sem restrição. Além disso, a realização de audiências públicas, visando receber sugestões para reformular ou referendar o documento. Divulgou-se a quantidade de contribuições recebidas. Mas, quantas não foram incorporadas e quem decidiu sobre inclusão ou exclusão de proposições?

A pesquisa de Macedo (2014) sobre quem participou do debate, durante o processo de elaboração da BNCC mostra as instituições e discursos com escuta privilegiada. Vejamos:

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

Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. (2014, p. 1540).

A análise da BNCC homologada, articulada com o escrito pela referida autora, também permite reconhecer discursos acolhidos e referendados. Cabe mencionarmos, ainda, que Macedo (2014) destaca o discurso das instituições, que tiveram escuta privilegiada, acerca da importância do debate sobre currículo e a defesa da centralização nacional, vinculando-a a conquista da qualidade da educação, embora os termos utilizados fossem aparentemente distintos. O trecho citado abaixo nos auxilia a visualizar, na BNCC homologada, as ideias defendidas por essas instituições.

Se se toma o caminho do Todos pela Educação, mantido por alguns dos mesmos grupos econômicos já arrolados — Instituições Financeiras, Fundação Lemann, empresas como Gerdau, Camargo Correia, entre outros — e presidido pelo presidente da Gerdau, lê-se que uma das 5 “bandeiras” do movimento é a “definição dos direitos de aprendizagem”, definidos como “as expectativas dos alunos brasileiros por série ou por ciclo” e, portanto, diretamente relacionados à avaliação: “elaborar e adotar esses direitos, para que as redes, as escolas e os professores saibam a que objetivos pedagógicos precisam responder.” (MACEDO, 2014, p. 1540-1541).

Como podemos observar, em toda a extensão do documento há preocupação em mencionar o que as crianças devem aprender. Mas, não há explicitação sobre o que se deve ensinar. Considerando a relação aprender/ensinar é indissociável, o que pensam os/as educadores/as das infâncias sobre o quê e como ensinar? Por que não se ouviu docentes que atuam com as infâncias para (re)pensar o que deveria constar na BNCC sobre o ensino e as aprendizagens? Apenas uma breve análise desta questão já é suficiente para entendermos o significado do aprovado e apresentado à comunidade educacional sobre as determinações colocadas pela BNCC para as infâncias.



Por conseguinte, o tipo de participação no processo de decisão sobre BNCC daqueles/as que não foram qualificados/as como especialistas ou parceiros privilegiados, sem dúvida, pode ser adjetivada de participação excludente<sup>8</sup>. Convida para remeter proposições, mas não cria espaços amplos de decisão.

Outra observação refere-se ao fato de que no texto da BNCC constam os princípios éticos, políticos e estéticos que “visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]”. (2017, p.7) e que a

[...] BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. (BNCC, 2017, p. 5).

Ora, a elaboração da BNCC sem a participação ampla da população combinada com a definição do caráter da BNCC, normativo, dificulta a elaboração e desenvolvimento de currículos vinculados à educação emancipatória e o fortalecimento das diferentes produções culturais. Portanto, embora no documento conste a adoção dos princípios mencionados anteriormente, a ausência de participação ampla (escuta privilegiada de certos discursos e a adoção do caráter normativo da BNCC) é oposta ao fomento de uma educação orientada pelos referidos princípios.

Além disso, a presença de uma seção sobre fundamentos pedagógicos da BNCC sem a inclusão de uma discussão problematizadora e aprofundada sobre concepção de crianças, educação e currículo, fortalece o caráter operacional do texto, evidenciando o que ensinar/avaliar de forma restritiva, definições sobre produção do livro didático e garantia de infraestrutura para as instituições que adotarem a Base. É interessante registrar que os/as

---

<sup>8</sup> A expressão participação excludente foi utilizada na tese de NOVAIS, Gercina Santana. **A participação excludente na escola pública**: um estudo sobre as representações de aluno, escola e prática pedagógica. 2005. 239 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/USP, São Paulo.

redatores/as da BNCC (2017, p. 35) inclui nela o conceito de criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Reconhece que a concepção de educação infantil que vincula educar e cuidar como indissociável, bem como reafirma eixos estruturantes da educação infantil, interações e brincadeiras. Essas inserções, aparentemente, sinalizam a valorização de conhecimentos presentes na literatura científica e nas elaborações dos movimentos vinculados à educação infantil, e que ancoraram projetos políticos pedagógicos cujas matrizes curriculares foram organizadas por eixos temáticos, complexos temáticos, dentre outros modos de organizar, partindo da realidade concreta das crianças e das suas produções culturais, abdicando de uma lista de conteúdos a serem verificados. Todavia, embora tenham incorporados elementos de um discurso no campo da democratização da escola, do reconhecimento/valorização das culturas e dos conhecimentos produzidos por diferentes sujeitos, o caráter conferido ao texto nega os avanços da área e as demandas dos movimentos sociais, principalmente, quando se trata da educação infantil com as crianças das classes populares.

Nesse processo de centralização/regulação da educação, a BNCC retira da relação ensino e aprendizagem o fomento da autonomia e da autoria dos/as docentes e dos/as discentes, legitimando e validando determinados conhecimentos, recusando a produção cultural dos/as outros/as.

Assim sendo, concordamos com Macedo (2017, p.510), quando afirma que “[...] as articulações políticas para a definição de uma base comum para o currículo são responsáveis não apenas pela proposição de um currículo

nacional, mas também por criar a sua própria necessidade”. Além disso, a autora afirma que de acordo com os “estudos de Ravitch (2013) e Sahlberg (2015), não há estudos conclusivos dos impactos de currículos nacionais seja sobre a qualidade da educação oferecida, seja sobre a redução das desigualdades e a ampliação da justiça social” (2017, p. 10).

É importante destacarmos que, se por um lado, foi possível identificar no texto o discurso dos/as redatores/as de que a Base não é currículo. Por outro, sublinhar o escrito no texto da BNCC: "Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares." (2017, p.8).

Para continuar refletindo sobre essas questões, na próxima seção apresentamos e discutimos, com base nos resultados da investigação, aspectos relacionados à avaliação, formação docente e produção de material de apoio ao processo educacional e seus significados para o fomento da educação emancipatória.

## **1.2. O fortalecimento da regulação da educação: avaliação, formação de professores/as e material didático**

A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adaptadas por outros professores e por regulações organizacionais. A cultura da Instituição é muito importante, mas é preciso não esquecer as determinações burocráticas da organização escolar. (SACRISTÁN, 1998, p. 71 apud NUNES (2001, p. 172)

Tomando emprestada a reflexão de Sacristán (1998), a BNCC para as infâncias encontra-se em um contexto sócio educacional regulatório que não nos parece construído na ação coletiva com aqueles/as que sequer foram escutados e de fato lidarão diretamente com essa base em sua prática cotidiana nas salas de aula infantis. O fato de a BNCC ter sido elaborada por representantes do poder educacional instituído e reconhecido,

especialistas e “leitores críticos”, vinculados à defesa da centralização do currículo, como nos adverte Nunes (2001), a cultura e os valores do meio social no qual se inserem os sujeitos que a construíram reproduzindo, criando e recriando cultura, permite identificar silenciamentos e exclusões. Por isso, a BNCC provavelmente não reflete o ensino e a aprendizagem desenvolvida na prática pedagógica enraizada no cotidiano das escolas e no fazer dos/as docentes que atuam na educação infantil.

Desse modo, analisando a BNCC para as infâncias percebemos que ela reflete o que já vem sendo criticado há muito tempo, que é

A preocupação com a linearidade, com a arrumação seqüencial na ordenação do currículo, dando a idéia da necessidade de continuidade, de progresso linear, é uma característica de influência positivista na elaboração de saberes. Conexão, e concatenação significam o desejo de manter o controle sobre o método de ensinar e sobre os conteúdos que compõem os currículos. (NUNES, 2001, p. 123).

O currículo, como nos ensina Sacristán (1998), é cruzamento de práticas diversas e, portanto, precisa ser pensado e repensado a partir da realidade da sala de aula. Apesar dos argumentos de que a BNCC é apenas o mínimo a ser aprendido (e não se fala no ensinado) certamente representará o ponto de vista de uma elite educacional dirigente do sistema educativo brasileiro. Sendo assim, novamente é Sacristán (1998, p. 21) a nos alertar que:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam.

E ao modelar-se a BNCC para as infâncias, não podemos nos esquecer

de que isso será feito por meio de materiais didáticos produzidos para dar conta daquilo que se encontra expresso no desenrolar de suas páginas definidoras das aprendizagens das infâncias. E, então, novamente os/as docentes serão excluídos/as da produção desse material pedagógico que, com certeza, ficará a cargo do mercado editorial. Não temos dúvidas de que aparecerão materiais pedagógicos, coloridos e com a estética de determinado grupo social. Mas, e a abordagem do ensino e da aprendizagem que estará presente em cada página destes materiais didáticos? Que abordagem educativa será essa? A serviço de quem essa abordagem direcionará a educação para as infâncias?

E, ainda, ao pensarmos sobre a implantação da BNCC para as infâncias, no contexto das práticas pedagógicas, não podemos deixar de refletir sobre a formação docente e que precisa ser analisada a partir de dois ângulos: a formação inicial e a contínua vinculada às demandas e necessidades dos/as estudantes e profissionais da educação. O documento da BNCC deixa clara a articulação entre BNCC, formação docente e elaboração do material didático, ou seja, avanço na regulação por meio de mecanismos de controle, por conseguinte, redução da autonomia das instituições formadoras, especialmente, das instituições públicas.

No texto da BNCC, na seção intitulada “Pacto Interfederativo e a implementação da BNCC - Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade”, consta que

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Consta, ainda, a defesa da BNCC como estratégia de superação dessas desigualdades e que a materialização das aprendizagens essenciais só ocorrerá

[...] 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. **Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade**, referem-se, entre outras ações, a: [...] **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 [...]**. (2017, p. 16-17, grifos nossos).

Esses trechos mencionados permitem destacar que a afirmativa acerca da adequação da BNCC à realidade local impõe responsabilidade para as famílias e comunidade. Cumpre sublinhar que cita a participação no momento da operacionalização e não da discussão e decisão sobre BNCC. Acrescenta-se a esse fato, a ênfase na orientação dos/as professores/as, por meio da disponibilização de materiais e formação permanente. Mas, como mencionado anteriormente, os/as professores/as que estão no cotidiano das escolas não foram chamados a participar das decisões sobre a BNCC e, certamente, foram desconsiderados os conhecimentos desses/as professores/as sobre a realidade concreta dos/as seus/suas alunos/as e a condição de exercício da docência. Assim, a decisão de não incorporar no texto da BNCC, a título de ilustração, as relações de gênero e étnico-racial, contribuiu para que prevalecesse a pauta conservadora, o fomento à educação sexista - valorização ou desvalorização do/a outro/a devido ao gênero - e racistas, promotora de violências. Convém destacar que esse posicionamento difere do escrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010):

Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram

plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: [...] Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa [...]. (2010, p.17).

Nesse contexto, em relação à formação docente, indicada na BNCC, “A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNC” (2017, p. 21). Como mostrou a análise documental, será marcada pela centralização das políticas curriculares, por meio da BNCC e da avaliação em escala nacional. Além disso, é possível indicar o impacto dessa avaliação nas avaliações praticadas no cotidiano escolar, tendo em vista a tensão decorrente da exigência de que se implante o “currículo mínimo”. Dessa forma, a formação dos/as professores/as e, por conseguinte, dos/as estudantes das classes populares ancora-se na aprendizagem restritiva para um/a aluno/a abstrato/a, tentando arrancar as raízes culturais, não acolhendo a produção de saberes e as necessidades e demandas formativas, destituindo essas pessoas da condição de sujeitos. Esse processo é o oposto das políticas públicas de formação docente que articula ensino, aprendizagem, formação docente e pesquisa, e são comprometidas com o fomento da autonomia e emancipação dos/as alunos/as das classes populares, majoritariamente matriculados na escola pública e gratuita.

Assim, tendo em vista o campo de disputa por políticas públicas de formação continuada e em serviço de professores/as, é importante rememorarmos outros processos de elaboração e desenvolvimento de políticas públicas de formação docente para a escola pública, gratuita, democrática e de qualidade social, destacando elementos que confrontam as políticas de formação associadas aos interesses do mercado. O município de Uberlândia, MG, no período de 2013 a 2016, por exemplo, no contexto de construção desse tipo de escola, elaborou e desenvolveu política pública de

formação com os/as profissionais da educação, partindo da identificação e problematização da realidade concreta da educação pública municipal com os/as profissionais da educação, Conselho Municipal de Educação e os Grêmios Estudantis Livres pelo Direito de Aprender. Estabeleceu a pesquisa-ação como eixo estruturante da referida política e o compromisso com a qualidade da educação referenciada socialmente. Tendo em vista o limite de espaço deste texto, destacamos apenas as diretrizes e os princípios registrados e assumidos durante o processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da referida política.

1. Formação articulada com o cotidiano escolar, a partir de ações coletivas de identificação, análise e definição de demandas formativas dos/as profissionais e dos interesses dos/as estudantes.
2. Formação a partir da realidade concreta dos/as estudantes e do exercício da docência.
3. Fortalecimento das identidades culturais e valorização dos diferentes espaços do município de Uberlândia, por meio da organização de polos de integração de políticas educacionais e culturais, com vistas a favorecer ações formativas plurais e cooperação entre os grupos de profissionais que atuam em cada Polo.
4. Fomento à sistematização, à análise e à divulgação das experiências pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares.
5. Avaliação processual como parte do planejamento das ações educativas.
6. Formação em Direitos Humanos atravessando todos os processos formativos.
7. Unicidade entre teoria e prática.
8. Elaboração dos Planos de Formação com os/as profissionais da educação, contemplando formação na escola, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, na Universidade Federal de Uberlândia e em outras instituições de ensino superior, nos museus e em outros espaços educativos.



9. Pesquisa com os/as profissionais da educação como eixo estruturante da Política Pública de Educação.
10. Criação de espaços de discussão e decisão na escola, nos encontros regionais de educação e nos polos da cidade, no Congresso Municipal de Educação, dentre outros espaços.
11. Alfabetização ampliada na idade certa e em todas as idades e todos os anos de estudo.
12. Formação ampliada com os/as profissionais da educação, vinculada ao fomento da autonomia e autoria dos/as estudantes e dos/as profissionais da educação (UBERLÂNDIA, SME, 2014).

Destacamos a intencionalidade de favorecer a participação, com caráter de decisão, de profissionais da educação, estudantes, conselheiros do CME, dentre outros participantes, nos processos de elaboração, implementação e avaliação da política pública de educação. A nosso ver, esse processo pode contribuir para apoiar a ideia de que não há necessidade de referência única, alheia aos diferentes contextos educativos e às particularidades dos sujeitos que estabelecem relações de ensinar e aprender. Esse tipo de relação educativa pressupõe profissionais da educação desenvolvendo permanentemente os atos de reconhecer as particularidades de seus/suas alunos/as, de planejar e refletir acerca das práticas pedagógicas, de identificar e fundamentar as escolhas acerca das concepções de educação, de fazer e saber o porquê faz, de desenvolver trabalho coletivo, de recusar que a possibilidade de que livro didático substitua atividades inerentes à docência.

Nesse contexto de discussão sobre a BNCC, é importante, mais uma vez, ilustrar políticas educacionais, mencionando a portaria nº 30, de 15 de agosto de 2018, publicada pelo MEC/Secretaria de Educação Básica, que divulga resultado final da etapa de avaliação pedagógica do Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019 - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando que na lista de aprovados

constam quatro livros para a educação infantil<sup>9</sup>. Mas, vejamos o que consta no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE sobre o Programa Nacional de Livro Didático - PNLD:

[...] Outro avanço é que os professores da educação infantil e de educação física passarão a compor o PNLD, recebendo livros pela primeira vez. Também serão criados livros de projetos integradores para auxiliar os professores e alunos a trabalharem os componentes curriculares de forma integrada<sup>10</sup>.

Ao consultar sites de editoras (Autêntica, Positivo e do Brasil) que tiveram livros aprovados, bem como o Guia<sup>11</sup> Digital PNLD 2019- Educação infantil, o/a leitor/a poderá observar a relação circular entre BNCC, formação docente e livro didático, fortalecendo o nosso argumento de que o texto da Base é prescritivo e normativo, um instrumento de controle da educação e redução da autonomia, por conseguinte, ocasiona a retirada do/a docente e aluno/a do lugar de autor/a.

### Considerações Possíveis

No decurso deste texto apresentamos reflexões sobre os significados da BNCC para a educação emancipatória e superação das desigualdades educacionais, vivenciadas por alunos/as da educação infantil e oriundos/as das classes populares, com base em resultados da análise do texto da referida base. Esses resultados permitiram afirmar que a BNCC homologada vincula-se ao fortalecimento da regulação e controle da educação, por meio de mecanismos que associam escuta e acolhimento

---

<sup>9</sup> Para a educação infantil a escola deverá optar entre receber um livro para creche (0 a 3 anos e 11 meses) e outro livro para pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses) ou receber um volume integrado englobando as duas faixas etárias (0 a 5 anos e 11 meses). Os livros da educação infantil são destinados apenas aos professores, não há distribuição para os alunos”. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/escolha-pnld-2019>>. Acesso em: 11 set.2018

<sup>10</sup>Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/area-de-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/10815-escolha-dos-livros-aprovados-pelo-pnld-2018-come%C3%A7a-dia-21>>. Acesso em: 13 ago.2018.

<sup>11</sup>Disponível Em: [https://s3.us-east-2.amazonaws.com/plataforma-pnld/guias/Guia\\_PNLD\\_2019\\_educacao-infantil.pdf](https://s3.us-east-2.amazonaws.com/plataforma-pnld/guias/Guia_PNLD_2019_educacao-infantil.pdf). Acesso em: 13 ago.2018.

privilegiados de determinados discursos e apropriação/negação de fragmentos de outros discursos, historicamente vinculados à luta pela democratização da educação e ancorados na concepção de crianças como sujeitos de direitos e promotores de culturas. Essa forma de elaborar e aprovar o BNCC destituíram os fundamentos e os princípios dos discursos citados/as, deixando de lado a demanda por uma educação emancipatória e com as classes populares.

Outra observação possível refere-se à necessidade de continuar investigando o impacto das prescrições contidas na BNCC, analisando os conteúdos livros didáticos aprovados no Programa PNLD, a formação docente e os currículos das unidades de educação infantil e ouvindo as crianças e seus/suas professores/as.

Observamos, ainda, a ênfase constante no documento sobre o que aprender, mas não sobre o que ensinar. Lendo criticamente sobre esse enfoque presente na BNCC para as infâncias conclui-se que este documento define e prescreve, pelos/as docente e demais profissionais que atuam nesse campo da educação nacional, o que deverá ser aprendido pelas crianças.

O silenciamento dos/as professores/as sobre essa questão retira-lhes a possibilidade da pesquisa e da produção de outras possibilidades sobre o que ensinar e o que aprender. Mais do que isso, empobrece e esvazia a produção de outras possibilidades para o aprender e o ensinar com as infâncias. Dito de outra maneira, o documento BNCC se reveste de um ar autoritário, intencionalmente construído ou não, mas que não há como ser apagado da sua elaboração e das suas prescrições pedagógicas.

A BNCC, por meio das pistas, indícios e sinais que nela se apresentam, está travestida, como nos ensina Guinsbug (1991), de verdades e não de múltiplas possibilidades para que, a partir das orientações determinadas pelo documento, conduza a outras reflexões e possíveis produções relativas à educação das infâncias. Mesmo podendo ou não reconhecer algo positivo na BNCC, não é possível desconhecer que a sua construção e as indicações teórico/metodológicas das quais se encontra travestida são intencionais e

deliberadas e, se não se apontam para a possibilidade de outras construções teórico/metodológicas para o que aprender e ensinar nas infâncias, não há como libertá-la do caráter autoritário nela contido.

Na perspectiva apresentada neste trabalho, precisamos desnudar as razões da exclusão de participação de movimentos populares e acadêmicos que sempre estiveram pesquisando, analisando, produzindo conhecimentos sobre a educação para as infâncias, nos possíveis e diferentes espaços educativos. E, nesse caso, é necessário apontarmos para a descaracterização e empobrecimento de outras vertentes importantes para se pensar a educação para as infâncias numa lógica democrática onde todos/as os/as interessados/as no assunto possam ser ouvidos/as e seus saberes, discursos e práticas educativas, considerados como experiências importantes para a formação com as infâncias das classes populares.

E, para que essas reflexões não se transformem apenas em discursos críticos, precisamos pensar sobre quais interesses, não apenas os educacionais, estão determinando a produção, divulgação e consumo dos materiais didáticos para a educação das infâncias? Como é realizada a indicação dos materiais didáticos, sobretudo dos livros, para as infâncias? Quais políticas encontram-se alinhadas com as escolhas a serem feitas? Sempre que há uma reforma curricular, e a BNCC é uma delas, antes que haja discussão na base dos/as educadores/as sobre o que ela representa e o como deverá ser trabalhada em salas de aula, o mercado editorial já está com as coleções prontinhas para serem adotadas nas redes educacionais de ensino.

A autonomia das unidades escolares fica muito reduzida diante das produções já prontas. E essas produções chegam às escolas como já adaptadas às reformas curriculares cabendo aos/às docentes da educação infantil indicar duas delas. Assim, não é difícil compreender que a política referente aos materiais didáticos para a educação das infâncias passa, em primeiro lugar, por interesses econômicos alinhados entre mercado editorial e poder público. Sendo assim, não é difícil perceber que há, nas reformas

curriculares, e não é diferente com a BNCC, interesses do capital envolvido nessas reformas. Portanto, é impossível questionar até onde, de fato a BNCC está ou não a favor dos interesses das infâncias, sobretudo daquelas oriundas das classes populares.

Porém, apesar do desalento que há em torno da BNCC para as infâncias, não podemos negar que ainda existem movimentos sociais e educacionais que, apesar das adversidades, não cruzam os braços e não paralisam diante das imposições apresentadas para a educação infantil. Mesmo com as dificuldades para a formação docente, sobretudo a formação contínua, muitos/as professores/as não se aquietam e buscam, de algum modo, esta formação. Assim, vão pensando e repensando os significados das construções normativas e teórico/metodológicas presentes na base e nos materiais didáticos que lhes são apresentados para o trabalho cotidiano com as infâncias. Portanto, nenhuma reforma educacional é capaz de romper com a dialética presente no fazer educativo da docência com as infâncias ou com quaisquer outros níveis ou modalidades de ensino.

## Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1)

3448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 set. 2018.

\_\_\_\_\_. *Emenda constitucional n° 59*, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 01 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. MEC/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Apoio à Redes de Educação. *Portaria n. 30, de 15 de agosto de 2018*, que divulga resultado final da etapa de avaliação pedagógica do Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019 - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em:< <http://www.impresanacional.gov.br/materia>>. Acesso em: 12 set.2018.

\_\_\_\_\_. MEC/ Secretaria de Educação Básica/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Guia Digital PNLD 2019 - Educação infantil*. Disponível Em: < [https://s3.us-east-2.amazonaws.com/plataforma-pnld/guias/Guia\\_PNLD\\_2019\\_educacao-infantil.pdf](https://s3.us-east-2.amazonaws.com/plataforma-pnld/guias/Guia_PNLD_2019_educacao-infantil.pdf)>. Acesso em: 13 ago.2018.

\_\_\_\_\_. IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de domicílio Contínua. *Informativo*. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf)>. Acesso em: 01 ago.2018.

\_\_\_\_\_. *Emenda Constitucional N° 95*, DE 2016. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>>. Acesso em: 08 jul.2018.

\_\_\_\_\_. *Regimento do Conselho Nacional de Educação*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP/RI.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base*. Ministério da educação. Disponível em:<[basenacionalcomum.mec.gov.br/](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/)>. Acesso em: 01. ago.2018.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil - Quais as possibilidades? *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p.295-316

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

GUINSBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*. Trad. Frederico Carotti. 2 ed. , São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Infância e Velhice: desafios da multiculturalidade. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). *Infância e Velhice: Pesquisa de Idéias*. Campinas/SP: Alínea Editora, 2003. p.1-17.

MACEDO, Elizabeth. BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> . Acesso em: 06 set. 2018.

\_\_\_\_\_. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem partido e a Base Nacional Curricular comum. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador: v. 9, n. 1, abr. 2017, p. 107-121. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/21835/14343>. Acesso em 08/09/2018.

NOVAIS, Gercina Santana. *A participação excludente na escola pública: um estudo sobre as representações de aluno, escola e prática pedagógica*. 2005. 239 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/USP, São Paulo.

\_\_\_\_\_ e NUNES, Silma do Carmo. (Orgs.). *Rede Pública Pelo Direito de Ensinar e de Aprender: experiências coletivas de políticas públicas*. Uberlândia/MG: Regência e Arte Editora, 2017 (formato e-book).

NUNES, Silma do Carmo. *O Pensado e o Vivido no Ensino de História*. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas/SP.9800-'1230

SACRITÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.



SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Instituição Escolar e Trabalho Docente. In: RODRIGUEZ, Margarita Victoria e ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). *Políticas Educacionais e Formação de Professores em Tempos de Globalização*. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008. p. 151-189.

UBERLÂNDIA. SME. *Texto preliminar sobre princípios e diretrizes para a formação com os profissionais da educação*. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação. 2014. Não publicado.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educação Popular: metamorfose e veredas*. São Paulo: Cortez, 2010.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Educação Escolarizada: violência simbólica ou prática libertadora? O caso brasileiro. In: *Revista Teoria & Educação*. Dossiê: Sociologia da Educação. Porto Alegre: Pannonica Editora, v. 3, 1991, p. 9-28.

Recebido em junho de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.



# Um mapeamento das pesquisas sobre Tecnologias Digitais e Modelagem Matemática no Cálculo Diferencial e Integral do Ensino Superior

*Arlindo José de Souza Junior*<sup>1</sup>

*Giselle Moraes Resende Pereira*<sup>2</sup>

*Érika Maria Chioca Lopes*<sup>3</sup>

## RESUMO

Neste artigo apresentamos um mapeamento de dissertações e teses brasileiras, produzidas nos últimos anos, que abordam práticas educativas para o ensino de Cálculo Diferencial e Integral, no Ensino Superior, através de duas tendências bastante atuais: as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e a Modelagem Matemática na Educação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cuja coleta de dados foi realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A partir de características semelhantes emergentes dos vinte trabalhos encontrados, entre dissertações e teses, agrupamos aqueles que apresentam uma proposta educativa e os que analisam a implementação de uma proposta educativa. Esses agrupamentos nos revelaram a multiplicidade de atuação da Modelagem Matemática, como e quais tecnologias digitais estão sendo utilizadas nessas propostas educativas, e, além disso, mostrou-nos como está ocorrendo a interseção entre as práticas educativas que se utilizam dessas tendências no processo de aprendizagem e ensino de Cálculo.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil. Docente da Faculdade de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: [arlindo@ufu.br](mailto:arlindo@ufu.br)

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG. Docente da Faculdade de Matemática-UFU. E-mail: [gisellemoraes@ufu.br](mailto:gisellemoraes@ufu.br)

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG. Docente da Faculdade de Matemática-UFU. E-mail: [erikalopes@ufu.br](mailto:erikalopes@ufu.br)

**PALAVRAS-CHAVE:** Cálculo Diferencial e Integral. Modelagem Matemática. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Ensino Superior.

*A mapping of research on Digital Technologies and Mathematical Modeling in the Differential and Integral Calculus of Higher Education*

#### **ABSTRACT**

In this article, we present a mapping of Brazilian dissertations and theses produced in the last years that approach educational practices for the teaching of Differential and Integral Calculus in Higher Education, by means of Digital Information and Communication Technologies and Mathematical Modeling in Education. This study is of bibliographical nature and its data collection was done in the Database of Dissertations and Theses of the Brazilian Coordination of Improvement of Higher Level Personnel. From the emergent similar characteristics from the twenty researches found among dissertations and theses, we grouped those which presented an educational proposal and those that analyzed the implementation of an educational proposal. These groupings revealed the multiplicity of the acting of Mathematical Modeling, how and which digital technologies are being utilized in these educational proposals, and, furthermore, it showed how the intersection between educational practices that use these tendencies in the teaching and learning process of Calculus is happening.

**KEYWORDS:** Differential and Integral Calculus. Mathematical Modeling. Digital Information and Communication Technologies. Higher Education.

\* \* \*

## **Introdução**

Ao longo da nossa trajetória de pesquisa sobre o processo de aprendizagem e ensino de Cálculo Diferencial e Integral no Ensino Superior,

observamos duas tendências bastante atuais: as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a Modelagem Matemática na Educação.

A Modelagem Matemática na Educação é uma tendência que se manifestou, de forma mais efetiva, nos finais dos anos de 1970 (BIEMBENGUT, 2016), e tem ganhado força entre os estudiosos, pesquisadores e professores.

Sobre as TDIC no ensino e aprendizagem do Cálculo<sup>4</sup>, Souza Junior (1993) relata em sua pesquisa o fato de não ter encontrado trabalhos com professores de Matemática utilizando tecnologias em suas práticas no Ensino Superior. Entretanto, tal cenário vem se modificando e práticas com a utilização das TDIC são ferramentas presentes cada vez mais no cotidiano de professores e alunos, dentro e fora da universidade.

Observamos que o número de pesquisas sobre essas tendências no trabalho educativo com Cálculo aumentou consideravelmente nas duas últimas décadas. Pagani e Allevalo (2014) apresentam um mapeamento de algumas dissertações e teses brasileiras que abordam o ensino de Cálculo no período de 1999 a 2013. Uma análise das autoras refere-se à categoria que reuniu trabalhos cujo objetivo encontra-se em implementar e analisar, no ensino de Cálculo, metodologias e/ou estratégias de ensino - a Resolução de Problemas, a Modelagem Matemática, as práticas com utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação - investigando suas contribuições para a aprendizagem desses assuntos, nos níveis Médio e Superior.

Em nossas pesquisas atuais, nos interessa compreender como está ocorrendo a interseção entre as práticas educativas que se utilizam das duas tendências citadas na início dessa seção, na disciplina de Cálculo no Ensino Superior. Ao considerarmos a Modelagem Matemática e o uso de Tecnologias Digitais como agentes que possibilitam uma conexão interdisciplinar dos saberes, nossa busca estende-se também sobre as áreas do conhecimento que essas pesquisas abarcaram.

---

4 A partir desse momento usaremos a palavra Cálculo para nos referirmos ao Cálculo Diferencial e Integral.

A partir do levantamento dos trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) realizados no Brasil nos últimos anos, apresentamos neste artigo um mapeamento dos trabalhos que trazem uma proposta educativa ou que analisam a implementação de uma proposta educativa, no contexto da nossa pesquisa, até o ano de 2016.

Trata-se de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, cuja coleta de dados foi realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em programas relacionados à Educação Matemática ou Ensino de Matemática. A pesquisa do tipo Estado do Conhecimento é uma pesquisa de caráter bibliográfico que, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 40), aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado, como em resumos de dissertações e teses.

Inicialmente, ao pesquisar sobre o tema Cálculo Diferencial e Integral no banco de teses e dissertações da CAPES, nos programas de pós-graduação em Educação, Educação Matemática, Ensino de Matemática e Matemática em Rede Nacional, coletamos 139 trabalhos (entre dissertações e teses) e, após uma leitura preliminar e seletiva dos resumos, excluímos alguns, mantendo, a princípio, os que mais se aproximavam do nosso objeto de investigação – o ensino de Cálculo no Ensino Superior (limites, derivadas e integrais) através da Modelagem Matemática e das TDIC.

Entretanto, como a quantidade de trabalhos encontrada foi pequena, consideramos relevante incluir e analisar os trabalhos que discutissem o ensino e a aprendizagem de Funções no Ensino Superior, visto que a maioria dos cursos de Cálculo inicia-se com a abordagem desse conteúdo. Por fim, realizamos o fichamento de 20 trabalhos, sendo 11 dissertações e 9 teses, que foram produzidas no período de 2002 a 2016, estabelecendo, a partir daí, os grupos de análise.

Estruturamos a sequência deste artigo em três seções. Na primeira seção, exibiremos uma descrição geral dos trabalhos por nós selecionados no que diz respeito à produção por curso (mestrado acadêmico, mestrado

profissional, doutorado), às áreas do conhecimento, aos conteúdos abordados e às tecnologias utilizadas para, em seguida, na segunda seção, mostrarmos e debatermos como as TDIC estão sendo empregadas nos trabalhos de Modelagem. Terminaremos com as considerações finais, entrecruzando os estudos sobre o ensino de Cálculo, a Modelagem Matemática na Educação e o uso das Tecnologias na aula universitária, e as referências.

### **Os achados: visão geral das dissertações e teses analisadas**

O objetivo principal deste artigo é apresentar uma revisão da literatura sobre a utilização da Modelagem Matemática e das Tecnologias Digitais em processos de ensino e aprendizagem de Cálculo, visando discutir, relacionar e contrapor as variadas formas com que os pesquisadores têm tratado essa questão na área de Educação Matemática.

No que diz respeito à produção acadêmica por tipo de curso de pós-graduação em que os trabalhos foram produzidos, 50% correspondem a produções oriundas de programas de Mestrados Acadêmicos, 45% são teses e 5% são dissertações apresentadas em Mestrados Profissionais. A pequena quantidade de produções na modalidade profissionalizante, que se enquadra no perfil deste artigo, pode ser justificada por ter sido concebida, originalmente, para atender à Educação Básica.

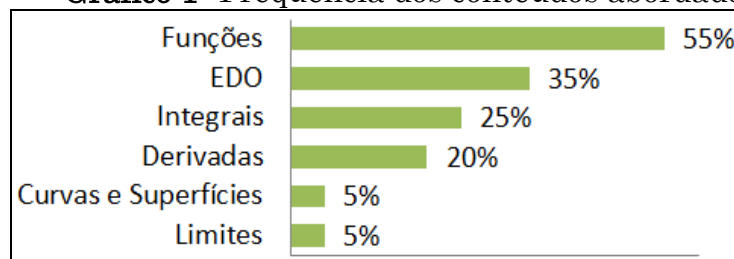
A maioria dos trabalhos selecionados para leitura, aproximadamente 75% do total, correspondem a trabalhos em que os participantes da pesquisa eram da área de Ciências Exatas, abrangendo os cursos de Engenharias, Ciências da Computação, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física e Sistemas de Informação. Na área de Ciências Humanas contabilizamos, aproximadamente, 10% das produções, sendo que os participantes das pesquisas cursavam Licenciatura em Geografia ou Gestão Pública. Na área das Ciências Agrárias, aproximadamente 5% da produção referem-se a alunos do curso de Tecnologia de Alimentos. O curso de Ciências Biológicas também apareceu na nossa seleção, com

aproximadamente 5% e, por fim, o curso de Administração de Empresas da área de Ciências Sociais Aplicadas, também com aproximadamente 5%.

É interessante ressaltar que, dependendo da instituição e/ou curso do Ensino Superior, a disciplina de Cálculo também recebe outras denominações, como Matemática I e II ou Matemática A e B, etc., sobretudo em cursos de áreas não afins.

Consideramos significativo apresentar o Gráfico 1, a seguir, que apresenta os dados encontrados com relação à frequência dos conteúdos abordados nos trabalhos (dissertação ou tese) analisados:

**Gráfico 1-** Frequência dos conteúdos abordados.



Fonte: Construção dos autores.

Observamos que muitos trabalhos, que utilizam a Modelagem Matemática na Educação em suas práticas educativas, principalmente em cursos de formação de professores, não explicitam qual conteúdo do Cálculo as atividades apresentadas objetivaram focar. Após analisarmos as atividades, a partir da leitura do corpo das dissertações e teses, constatamos que a maioria, 11 trabalhos, envolve o estudo de Funções seguido das Equações Diferenciais Ordinárias (EDO), citado em 7 trabalhos. Vale ressaltar que, em alguns trabalhos, dois ou mais conteúdos apresentados no Gráfico 1 foram abordados nas atividades.

O ensino de Cálculo no Ensino Superior geralmente inicia-se com o estudo de Funções, o que justifica a quantidade significativa de trabalhos encontrados com esse assunto, com aproximadamente 55% do total, principalmente em atividades ofertadas em curso de formação de professores. Isso porque o conhecimento de Função incomoda muito os

alunos desde as primeiras noções trabalhadas no Ensino Fundamental e perdura até a exploração do seu conceito e aprofundamento no Ensino Superior. As dificuldades na aprendizagem de Função são abordadas em alguns estudos (GOLDENBERG, 1988; GOMES FERREIRA, 1997; LEINHARDT et al., 1990; NASCIMENTO, 2007).

Em relação às Tecnologias Digitais utilizadas nas atividades, observamos a unanimidade do uso de *softwares*, matemáticos ou não, para o desenvolvimento das atividades propostas e/ou analisadas. Quais *softwares* foram utilizados e como foram empregados nas atividades, abordaremos mais adiante neste artigo.

Nos trabalhos selecionados, a *internet* foi utilizada como principal fonte de pesquisa (*sites*, *Google Streetview*<sup>5</sup>, *Google Earth*<sup>6</sup>, etc.). Também possibilitou a comunicação virtual entre os interessados (via *email*, *WhatsApp* e redes sociais), e serviu para o armazenamento e compartilhamento de informações (via *Dropbox* e/ou *Google Drive*).

Além disso, em cursos de Educação a Distância, a *internet* viabilizou momentos de discussões em fóruns, entre alunos, professores e tutores, e também possibilitou a condução de webconferências e videoconferências. Dentre as contribuições dessa abordagem, encontramos o auxílio aos alunos para o desenvolvimento das atividades de Modelagem, servindo de suporte para que pudessem formular o problema, resolver e analisar os modelos matemáticos elaborados por eles.

Na nossa busca, encontramos 4 (quatro) trabalhos (dissertações e teses) que mencionaram o uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Sendo que 3 (três) utilizaram a plataforma *Moodle*<sup>7</sup> e 1 (um) mencionou a utilização de um *blog*. A utilização do ambiente *Moodle* variou de acordo com a condução das atividades. Esse ambiente foi utilizado desde a oferta de

---

<sup>5</sup> *Google Streetview* é um recurso que disponibiliza vistas panorâmicas de 360° na horizontal e 290° na vertical e permite que os usuários vejam partes de algumas regiões do mundo ao nível do solo.

<sup>6</sup> *Google Earth* é um programa de computador cuja função é apresentar uma representação tridimensional do globo terrestre.

<sup>7</sup> O Sistema *Moodle*, é uma ferramenta educacional de um sistema colaborativo para apoio a processos de ensino e aprendizagem.

uma disciplina/curso na modalidade não presencial, dando todo o suporte para o desenvolvimento das atividades, inclusive com videoaulas, como também para depósito de materiais de apoio aos alunos para as atividades e no auxílio ao trabalho cooperativo entre os estudantes e o professor, através de uma sala virtual desenvolvida no *Moodle*. O *blog*, por sua vez, foi utilizado apenas para promover discussões.

Vale destacar que, dos trabalhos encontrados, 1 (um) menciona a apresentação de um vídeo em sala de aula para mostrar uma determinada situação-problema como forma de introduzir a atividade que foi desenvolvida, e ainda, 1 (um) menciona a utilização da calculadora gráfica para uma experimentação.

Alguns equipamentos digitais auxiliares também apareceram nos trabalhos, como computadores e/ou *notebooks* e/ou *netbooks*, bem como o uso de celulares e câmeras digitais. Além disso, outra tecnologia digital que também se destacou, no que diz respeito à frequência de sua utilização, foi o uso do equipamento de multimídia *data show*, geralmente para apresentação dos projetos desenvolvidos pelos alunos.

Após obtermos uma visão geral dos trabalhos encontrados, buscamos por características semelhantes e que se destacavam a partir dos dados coletados. Foi possível criar agrupamentos, para uma melhor compreensão.

### **Constituição dos grupos**

Através de leituras exploratórias e seletivas, buscamos identificar os trabalhos que mais se aproximavam dos nossos interesses, ou seja, aqueles que discutiam a utilização da Modelagem Matemática e das TDIC em processos de ensino e aprendizagem de Cálculo no Ensino Superior. Logo após, procuramos refletir e entender seus objetivos a fim de agrupá-los, de tal forma que pudéssemos fazer uma representação mais precisa deles.

Nessa busca, um dos fatos que nos chamou a atenção, mas não causou espanto, remete ao uso de tecnologias digitais em todos os trabalhos.



Chamou-nos a atenção, pois a Modelagem não necessita estar sempre associada às TDIC, conforme encontramos em Malheiros (2004). Não nos surpreendeu por se tratar de pesquisas recentes e, no contexto em que elas estão inseridas, o uso e a presença de tecnologias estão naturalizados, particularmente entre os jovens estudantes e professores universitários.

No cenário atual, a presença de celulares com acesso à *internet*, *notebooks* e *data show* nas salas de aulas universitárias tornou-se algo corriqueiro. Existe uma facilidade de comunicação notória entre os alunos e entre alunos e professor, seja pelo celular ou pelo computador. Outro ponto a considerar refere-se à facilidade oportunizada por essas tecnologias para os estudos através da pesquisa - sejam por videoaulas, *sites*, *e-books*, grupos nas redes sociais, fóruns virtuais, produções acadêmicas, etc.

A leitura dos resumos e, por vezes a leitura de alguns capítulos e considerações finais dos trabalhos, nos permitiu identificar 2 (dois) grupos de pesquisas – as que apresentam uma proposta educativa e as que analisam a implementação de uma proposta educativa. Além disso, possibilitou a averiguação de como as TDIC estão sendo utilizadas nos trabalhos com Modelagem Matemática na Educação.

Em relação aos grupos de pesquisas, a maioria dos trabalhos, aproximadamente 95%, têm como finalidade a análise da implementação de propostas educativas e, apenas 1 (um) trabalho corresponde à apresentação de uma proposta educativa, sem apresentar a discussão sobre a realização e os resultados das atividades com os alunos.

Sobre o menor grupo de trabalhos selecionados – que apresenta uma proposta educativa – encontramos em Paranhos (2015) uma pesquisa de doutorado, cujo foco está no trabalho do professor em elaborar as atividades de Modelagem Matemática em ambiente computacional. O autor utiliza o termo Modelagem, pois segundo ele, sua proposta se aproxima de tal concepção, que é “o processo de ensino e aprendizagem, que utiliza modelos matemáticos pré-determinados e que podem ser aplicados na reprodução de contextos da realidade” (PARANHOS, 2015, p. 12). O ambiente

computacional escolhido foi o *Winplot*<sup>8</sup>, por favorecer a dinâmica pretendida na pesquisa de articulação de conteúdos e variação de possibilidades.

O trabalho é composto por propostas de atividades visando o ensino de conteúdos do Ensino Superior (inclusive o Cálculo), através da Modelagem e do ambiente computacional, para alunos dos cursos da área de Ciências Exatas. Como a análise do trabalho destina-se à concepção das atividades, o autor optou por não discutir a realização e os resultados das atividades.

A tese encontrada pode ser enxergada como uma proposta educativa que possibilita o trabalho com a Modelagem em sala de aula, onde as tecnologias digitais entram como meio fundamental para o seu desenvolvimento, pois as atividades são propostas em ambiente computacional.

O segundo grupo é constituído por trabalhos que analisam a implementação de uma proposta educativa. Isto é, reunimos os trabalhos que apresentam alguma experiência de ensino realizada com alunos e/ou professores, que usam e investigam a Modelagem Matemática, no ensino de conteúdos de Cálculo, com a utilização de TDIC, analisando suas contribuições para a aprendizagem desses assuntos no Ensino Superior.

Algumas características semelhantes nos levaram a agrupar esses trabalhos em tipos, descritos e apresentados na Tabela 1, a seguir:

**Tabela 1 - Distribuição dos trabalhos no grupo.**

Grupo	Tipo/ Descrição	Nº de trabalhos
Trabalhos que analisam a implementação de uma proposta educativa.	1- Trabalhos que investigam atividades que ensinam sobre modelagem e/ou a modelar com TDIC.	06
	2- Trabalhos que ensinam através da modelagem com TDIC.	13
<b>Total</b>		<b>19</b>

**Fonte:** Construção dos autores.

<sup>8</sup> O *Winplot* é um programa para gerar gráficos de 2D e 3D a partir de funções ou equações.

Esse grupo está subdividido em 02 (dois) tipos. O primeiro, Tipo 1, com aproximadamente 30% dos trabalhos, remete a pesquisas que investigam atividades que ensinam sobre a Modelagem e/ou a Modelar, geralmente relacionadas à disciplina de Modelagem Matemática ou a cursos de extensão oferecidos em cursos de Licenciaturas. O segundo, Tipo 2, com aproximadamente 65% dos trabalhos, reúne os trabalhos que visam o ensino de determinado conteúdo, no nosso caso, do Cálculo, através da Modelagem.

Segundo Domingos (2016, p. 41), existem indicativos de que na maioria das Licenciaturas apenas o ensino sobre a Modelagem é abordado aos futuros profissionais, promovendo uma ênfase nos aspectos teóricos da Modelagem Matemática e não desenvolvendo as habilidades de modelador. Dessa forma, essa lacuna contribui fortemente para a resistência desses professores no uso da Modelagem Matemática no futuro.

Apesar dessa consideração, decidimos aglomerar o ensino sobre a Modelagem e a Modelar em um mesmo tipo, Tipo 1, pois essas abordagens não possuem delimitações específicas e, por isso, algumas pesquisas sobre Modelagem Matemática contemplam as abordagens - ensinar sobre a Modelagem e ensinar a Modelar (e até mesmo o ensinar através da Modelagem), mesmo sem fazer referência. No Tipo 1 reunimos os trabalhos de BATISTA, 2016; DOMINGOS, 2016; FURTADO, 2014; MENEZES, 2016; VIDIGAL, 2013; ZANIM, 2015.

Quando se trata de uma disciplina ou curso de Modelagem Matemática, ou disciplina ou curso no contexto da Modelagem Matemática, geralmente o objetivo geral é ensinar sobre a Modelagem e a Modelar. Nesse caso, as atividades usam as ferramentas do Cálculo, mas não têm como objetivo principal o ensino dos conteúdos do Cálculo.

Apesar de não predominar o ensino de Cálculo, optamos por apresentá-los neste artigo, pois a maioria é constituída de trabalhos que enfatizam o uso das TDIC em cursos de formação de professores em atividades que viabilizaram ou têm o potencial de oportunizar a aprendizagem de tópicos de

Cálculo, seja no ambiente da sala de aula ou na modalidade a distância em que foi realizada a disciplina e/ou curso de Modelagem Matemática.

As pesquisas reunidas no Tipo 1 são todas qualitativas e a maioria, realizada em cursos de Licenciaturas na área de exatas. Dessas, Batista (2016), Furtado (2014), Menezes (2016) e Zanim (2015), apresentam suas investigações na disciplina/curso de Modelagem Matemática; e com ênfase no saber Modelar, Domingos (2016) traz suas contribuições a respeito de um curso de extensão sobre EDO no contexto da Modelagem Matemática.

Quando se trata de cursos de formação de professores, para garantir o envolvimento desses profissionais com a Modelagem, Almeida e Dias (2007) defendem a necessidade de oportunizar situações para que eles aprendam sobre a Modelagem Matemática e por meio da Modelagem Matemática, para assim ensinar empregando a Modelagem Matemática (próximo tipo, Tipo 2). Nesse sentido, na formação inicial não basta apenas entender o que é Modelagem. Além de orientar o futuro profissional a respeito da teoria da Modelagem Matemática, ele precisa desenvolver suas habilidades de saber Modelar, para depois poder ensinar no contexto da Modelagem.

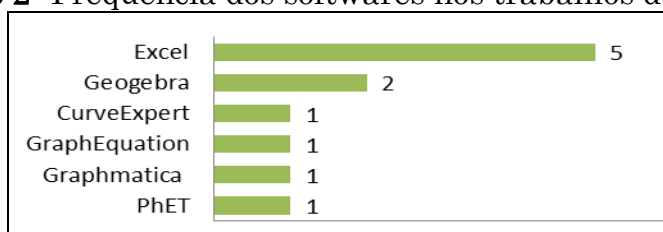
Em Vidigal (2013) encontramos um trabalho que foi investigado fora da área de exatas, mas também em um curso de Licenciatura. A pesquisa fundamentou-se no tripé Modelagem, criticidade e criatividade e apresentou atividades envolvendo a Modelagem na disciplina de Matemática do curso de Licenciatura em Geografia. Buscou verificar como a realização de atividades envolvendo Modelagem poderia estimular o desenvolvimento da criticidade e criatividade nos alunos. Quanto à utilização de Tecnologias Digitais, evidenciamos apenas o uso da *internet*, *Google Earth* e *Google Streetview*, cuja utilização foi mencionada como fonte de pesquisa e para a construção de mapas do campus onde os alunos estudam.

Em algumas das dissertações e teses listadas no Tipo 1, existem aquelas cuja ênfase é dada às atividades de Modelagem mediadas pelo uso de tecnologias (BATISTA, 2016; FURTADO, 2014; MENEZES, 2016). Esses trabalhos envolvem, principalmente, a investigação das contribuições, da

utilização, e das implicações do uso das TDIC no desenvolvimento das atividades. Em outros, apesar de não priorizá-las nas discussões, não deixaram de citá-las.

A utilização de um ou mais *softwares*, matemáticos ou não, foi mencionada para o desenvolvimento das atividades na maioria dos trabalhos (dissertações e teses). O Gráfico 2, a seguir, apresenta os *softwares* citados nos trabalhos que se enquadram no Tipo 1:

**Gráfico 2-** Frequência dos softwares nos trabalhos do Tipo 1.



**Fonte:** Construção dos autores.

Dos trabalhos listados no Tipo 1, 5 (cinco) deles, (BATISTA, 2016; DOMINGOS, 2016; FURTADO, 2014; MENEZES, 2016; ZANIM, 2015) mencionam o emprego ou direcionamento do pacote de *software Excel*<sup>9</sup> como ferramenta de trabalho dos alunos para o desenvolvimento das atividades no contexto da Modelagem Matemática. Dentre as atribuições, a maioria dos alunos o utilizou para a elaboração de modelos, esboços de gráficos e também para auxiliá-los na análise dos resultados que encontraram.

Em algumas atividades analisadas por Menezes (2016), a utilização do *Excel* serviu “para que os alunos visualizassem e interagissem a partir da plotagem dos gráficos” (MENEZES, 2016, p.81). Para o autor, esse *software* foi fundamental para a realização das etapas Experimentação, Abstração, Resolução e Validação do processo de Modelagem Matemática, descritas por Bassanezi (2011).

Dentre as funções do *Excel*, Domingos (2016) destacou o esboço de gráficos, a possibilidade de encontrar o coeficiente de correlação entre as

---

<sup>9</sup> *Excel* é um software desenvolvido pela empresa Microsoft, amplamente usado para a realização de operações através de planilhas eletrônicas (folhas de cálculo).

variáveis utilizadas em um modelo matemático, a possibilidade de fazer ajustes lineares, entre outras utilidades.

Na sequência, aparecem 2 (dois) trabalhos que citam o uso do *software Geogebra*<sup>10</sup> (DOMINGOS, 2016; ZANIM, 2015) nas atividades, em etapas de formulação e resolução dos modelos, já que esse programa facilita a interpretação gráfica dos modelos matemáticos. Sobre o *Geogebra*, Domingos (2016, p. 158) menciona que ele “[...] facilitou, para os alunos, a interpretação gráfica de alguns modelos matemáticos trabalhados no decorrer do curso.” Além disso, o autor menciona que os participantes conseguiram relacionar aspectos algébricos, aritméticos e geométricos relativos aos modelos matemáticos.

Os softwares *Graphmatica*<sup>11</sup>, *PhET*<sup>12</sup>, *GraphEquation*<sup>13</sup> e *CurveExpert*<sup>14</sup> apareceram uma vez cada em 4 (quatro) dos trabalhos do Tipo 1 (BATISTA, 2016; DOMINGOS, 2016; FURTADO, 2014; ZANIM, 2015). Esses *softwares* possibilitaram a elaboração de modelos e auxiliaram na análise dos resultados obtidos. Segundo Domingos (2016), o programa *PhET* possibilitou a interação entre o aluno e os experimentos e o auxílio em algumas atividades de Modelagem na Física e na Matemática.

Percebemos em Zanim (2015) a presença de três dos *softwares* apresentados no Gráfico 2 (*Excel*, *CurveExpert* e *Geogebra*). Eles foram utilizados para encontrar o modelo matemático que respondesse ao problema proposto pelos alunos. Os alunos construíram gráficos para verificar o comportamento dos dados – Matemática e Resolução - ao considerarmos a estrutura da atividade de Modelagem, segundo Almeida, Silva e Vertuan (2012). Além disso, sobre o uso de tecnologias, a autora

---

10 *Geogebra*, criado por Markus Hohenwarter, é um *software* gratuito de matemática dinâmica que reúne recursos de geometria, álgebra e cálculo.

11 *Graphmatica* é uma aplicação matemática que permite criar representações gráficas de funções cartesianas, relações, desigualdades, e equações ordinárias e diferenciais.

12 *PhET* é um programa de simulações gratuito, que oferece, aos alunos e professores, diversas simulações em Física e em outras áreas.

13 *GraphEquation* faz gráficos de regiões e curvas no plano que verifiquem inequações. Permite utilizar coordenadas cartesianas ou polares.

14 *CurveExpert* é uma multiplataforma para ajuste de curvas e análise de dados.

menciona que a *internet* auxiliou na obtenção dos dados – Inteiração, também conforme Almeida, Silva e Vertuan (2012).

Além de ressaltar a utilização de *softwares* na dissertação de Batista (2016), achamos oportuno destacar que o objetivo principal do autor consistiu na análise das contribuições que o AVA pode oportunizar para o desenvolvimento das dimensões crítica e reflexiva da Modelagem Matemática. O AVA, com a utilização da plataforma *Moodle*, oportunizou a elaboração de blocos de atividades de modelagem, o desenvolvimento dos projetos de Modelagem, bem como a disponibilização de textos de reflexão, fóruns de discussão sobre as tarefas e atividades que estavam relacionadas com a elaboração dos projetos de Modelagem Matemática, garantindo mais autonomia aos alunos.

No próximo tipo de agrupamento, Tipo 2, estão os trabalhos que analisam a implementação de uma proposta que aborda o ensino de determinado conteúdo do Cálculo, através da Modelagem com a utilização de TDIC (ARAÚJO, 2002; BELTRÃO, 2009; BORSSOI, 2013; CAMPOS, 2013; FECCHIO, 2011; FERRUZZI, 2011; FREITAS, 2006; MALHEIROS, 2004; NASCIMENTO, 2007; RILHO, 2005; SANTOS, 2008; SILVA, 2013; SCHUTZ, 2015).

As pesquisas reunidas no Tipo 2 são todas pesquisas qualitativas e a maioria realizada em cursos da área de exatas, com exceção de Beltrão (2009), Campos (2013), Malheiros (2004) e Rilho (2005), que sustentaram suas investigações em cursos de Tecnologia de Alimentos, Gestão Pública, Ciências Biológicas e Administração de Empresas, respectivamente.

Alguns dos trabalhos (dissertações e teses) foram desenvolvidos em disciplinas denominadas Cálculo Diferencial e Integral (I, II ou III) como em Fecchio (2011), Araújo (2002), Santos (2008) e Silva (2013), ou simplesmente Cálculo, como em Beltrão (2009) e Freitas (2006). Em outros, as disciplinas em que as pesquisas foram desenvolvidas recebiam denominações distintas, mas os conteúdos previstos eram os de Cálculo.



Esse último caso foi encontrado em Campos (2013), na disciplina Matemática A, cujo conteúdo previsto é o de Cálculo, com exemplos de aplicações voltados para a área de Ciências Humanas; em Ferruzzi (2011), que apresenta em sua tese atividades de Modelagem Matemática na disciplina Matemática II, com referência nos temas relacionados aos conteúdos de EDO; e em Borssoi (2013), Malheiros (2004) e Rilho (2005) que, dentre outras coisas, contemplavam investigações na disciplina Matemática Aplicada.

Além desses, Schutz (2015) descreve em sua dissertação os resultados de uma pesquisa de ensino e aprendizagem com alunos da disciplina Métodos Matemáticos no Curso de Licenciatura em Matemática, cuja ementa envolve o estudo de EDO, em um ambiente de Modelagem Matemática, aliado à utilização de recursos tecnológicos. Já a tese de Nascimento (2007) acompanhou uma experiência com alguns alunos do curso de Licenciatura em Matemática, que dominavam o conhecimento básico do *Modellus*<sup>15</sup>, no laboratório de informática, em período extraescolar.

As TDIC foram utilizadas em diversos sentidos em todos os trabalhos. Desde fonte de dados na *internet*, até *softwares* para plotar gráficos, encontrar funções, obter e validar modelos, entre outros. Na investigação de Santos (2008, p. 150), o autor sinaliza que a associação da Modelagem com o uso de tecnologias, particularmente o computador, contribui para o desenvolvimento da criatividade dos alunos na busca por soluções dos problemas postos pela sociedade.

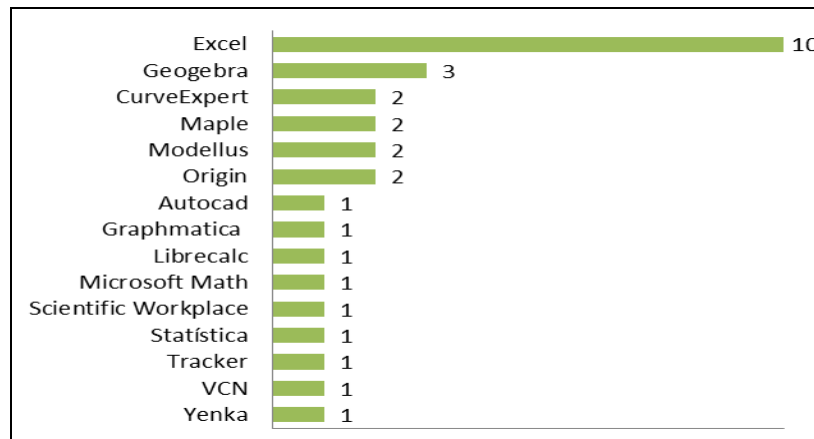
Em especial, destacaremos no Gráfico 3, a seguir, os softwares citados nos trabalhos (dissertações e teses) que se enquadram no Tipo 2:

### **Gráfico 3-** Frequência dos softwares nos trabalhos do Tipo 2.

---

<sup>15</sup> *Modellus* é um *software* disponível gratuitamente que permite que os alunos e professores utilizem a Matemática para criar ou explorar modelos de forma interativa.





Fonte: Construção dos autores.

Dos trabalhos listados no Tipo 2, 10 (dez) deles (BELTRÃO, 2009; BORSSOI, 2013; CAMPOS, 2013; FECCHIO, 2011; FERRUZZI, 2011; FREITAS, 2006; MALHEIROS, 2004; RILHO, 2005; SANTOS, 2008; SILVA, 2013) mencionam a utilização do pacote de *software Excel* como ferramenta de trabalho dos alunos para o desenvolvimento das atividades no contexto da Modelagem Matemática.

Isso, pois, o *Excel*, dentre outras finalidades, permite gerar fórmulas e obter, através delas, resultados quase que instantâneos para uma vasta quantidade de valores assumidos pela variável independente. Em Rilho (2005), o *software* foi usado para o ajuste de curvas e, em Freitas (2006), também para a representação gráfica do fenômeno estudado, favorecendo um melhor entendimento para os alunos. Para esse último autor, a utilização da planilha *Excel* “para o ajuste de curvas e definição de alguns modelos, contribuiu na formação dos alunos, sendo estes mais críticos e observadores, constataram erros apresentados em alguns ajustes” (FREITAS, 2006, p. 107).

Em Malheiros (2004), o *Excel* foi utilizado como um instrumento para investigação dos dados obtidos pelos alunos. A partir do conhecimento matemático e do *software*, os alunos esboçaram os gráficos. Promoveu ainda as comparações necessárias dos gráficos desenvolvidos pelos alunos com os encontrados na literatura.

O próximo *software* mais citado nos trabalhos é o *Geogebra*, em 3 (três) deles, (BORSSOI, 2013; SCHUTZ, 2015; SILVA, 2013). Desses trabalhos, Schutz (2015, p. 43-44), menciona sua utilização com a finalidade de plotar os gráficos das funções e obter regressões, raízes de equações, campos de direção e resolver as equações diferenciais ordinárias de 1ª ordem. E Silva (2013) destaca a pouca habilidade dos alunos em lidar com os *softwares AutoCad*<sup>16</sup>, *Excel* e *Geogebra*, exigindo um gasto de tempo não previsto em uma etapa.

Os outros *softwares* apresentados no Gráfico 3, com frequência de 2 (dois) trabalhos em cada *software*, ou com frequência de 1 (um) trabalho em cada *software*, alguns deles não tão popularizados, também foram utilizados na obtenção de funções, tratamentos de dados, e algumas vezes para a validação dos modelos, como por exemplo, o *Scientific Workplace*<sup>17</sup>, em Fecchio (2011).

Quanto ao processo de validação do modelo, esse proporciona ao aluno momentos de análises, discussões, exploração e tomadas de decisões. Em Santos (2008), além do *Excel*, o *Maple*<sup>18</sup> e o *Modellus* contribuíram para a realização dessa etapa. Além disso, o autor mencionou o uso do computador para simulação, para verificação, em procedimentos matemáticos, e ainda ressaltou o uso do *Modellus* também na construção do modelo.

O *Modellus* permite diferenciadas formas de representação e a construção de simulações computacionais. De acordo com Nascimento (2007, p. 96), propostas com a utilização desse *software* contribuem em investigações que objetivam verificar o nível de compreensão que alunos apresentam em relação a alguns conceitos de matemática e física. O autor verificou que o uso do *software* favoreceu o alcance dos objetivos para a validação e simulação dos problemas.

---

16 *AutoCad* é um programa utilizado principalmente para a elaboração de modelos 2D e criação de modelos 3D.

17 *Scientific WorkPlace* permite editar facilmente textos científicos com todas as facilidades do padrão LaTeX, além de realizar cálculos algébricos diretamente de sua interface, e gerar gráficos 3D e 2D.

18 *Maple* é um programa que permite cálculos matemáticos com expressões simbólicas (ou algébricas).

Em Malheiros (2004), o *software Statistica*<sup>19</sup> auxiliou para que os alunos fizessem a regressão linear dos dados e plotassem os gráficos. O *software* matemático utilizado serviu para comprovar que os procedimentos adotados pelos alunos estavam corretos.

No trabalho de Borssoi (2013), a tecnologia foi integrada às atividades desde a proposição do tema e contribuiu para a condução das atividades de Modelagem (desde a fase da inteiração até a validação) no contexto educacional de Almeida, Silva e Vertuan (2012). Os *softwares* foram usados para tratamento e produção de dados, implementação de algoritmos, além da visualização tabular e gráfica dos resultados. O *Yenka*<sup>20</sup>, por exemplo, foi utilizado para o levantamento de dados e, para a interpretação e validação, dentre os utilizados, destacamos o *Origin*<sup>21</sup> e *Maple* (tratamento de dados). Além disso, ressaltamos que a utilização do *Tracker* colaborou com a fase de Inteiração, Matematização e Resolução através da videoanálise e construção de modelos.

Em Schutz (2015), os *softwares* foram utilizados de diversas maneiras pelos grupos de alunos e pela professora da disciplina Métodos Matemáticos, que envolve o estudo de EDO. Em sala de aula, para propiciar e facilitar a aprendizagem dos conteúdos, a professora fez uso de alguns *softwares* para familiarizar e preparar os alunos para o desenvolvimento do projeto final de Modelagem Matemática, cujo tema seria escolhido pelos próprios alunos. Essa utilização destinou-se para "resolver as atividades, ou seja, para validar os resultados obtidos manualmente ou, para dar ênfase às reflexões oriundas dos aspectos visuais" (SCHUTZ, 2015, p.45). O *Librecalc*<sup>22</sup>, por exemplo, foi utilizado para a construção das planilhas dos métodos iterativos de obtenção dos zeros de funções. Já o *CurveExpert*, para interpolações

---

19 O *Statistica* é um *software* de métodos estatísticos que possui um conjunto de ferramentas para análises estatísticas.

20 *Yenka* é um *software* desenvolvido principalmente para educadores que permite o uso e edição de uma biblioteca de aulas para as áreas da matemática, ciências, tecnologia e computação.

21 *Origin* é um *software* aplicado na análise de dados e visualização com plotagens. Integrado a planilhas do tipo *Excel* é capaz de ajustar e analisar os diversos modelos de gráficos científicos.

22 *Librecalc* é um programa *freeware* e gratuito que faz parte do *LibreOffice* e possibilita a criação, edição e apresentação de planilhas eletrônicas.

polinomiais e método dos mínimos quadrados, enquanto o *VCN*<sup>23</sup> foi usado como um aplicativo de apoio a todos os capítulos da disciplina. Os alunos foram orientados a utilizar esses recursos, além do *Geogebra*, tanto na resolução dos exercícios propostos quanto no projeto final de Modelagem Matemática.

Nos trabalhos (dissertações e teses) que discutem a utilização da Modelagem Matemática e das TDIC em processos de ensino e aprendizagem de Cálculo no Ensino Superior, percebemos que, independentemente das finalidades dos trabalhos, seja a análise da implementação de propostas educativas ou a apresentação de uma proposta educativa, todos enfatizam, embora em graus diferentes, o uso das TDIC em atividades que viabilizaram ou têm o potencial de viabilizar a aprendizagem de tópicos de Cálculo Diferencial e Integral.

### Considerações finais

O mapeamento das teses e dissertações nos permitiu sistematizar uma análise das pesquisas que envolvem o ensino de Cálculo, utilizam a Modelagem Matemática e adotam práticas com o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Essa investigação mostrou-nos que a quantidade de trabalhos que abordam o ensino de Cálculo no Ensino Superior ainda é relativamente pequena, sobretudo ao associarmos à Modelagem Matemática e às TDIC.

Percebemos que existe uma grande preocupação em torno desse assunto por parte dos pesquisadores, motivando-os para realização dos trabalhos analisados, principalmente quando se trata das dificuldades de aprendizagem, que acarretam os altos índices de reprovação nos cursos de Cálculo.

---

<sup>23</sup> *Visual Computational Numerical (VCN)* é um *software* gratuito, que possibilita o tratamento dos conteúdos das disciplinas da área de Cálculo Numérico.

Ao agruparmos os trabalhos, a partir de algumas características semelhantes, conseguimos ressaltar as TDIC que apareceram nos trabalhos selecionados, bem como a justificativa da sua utilização no desenvolvimento das propostas. Apesar da Modelagem não estar sempre associada ao uso de TDIC, não nos surpreendeu a unanimidade de citação nas teses e dissertações sobre sua utilização em algumas atividades, pois esses trabalhos acadêmicos são recentes e a presença de tecnologias está naturalizada entre os jovens estudantes e professores universitários.

Percebemos a articulação entre a Modelagem e a utilização de Tecnologias principalmente em algumas etapas do desenvolvimento das atividades. O uso da *internet*, por exemplo, foi marcante ao desempenhar o papel principal como fonte de pesquisa, levantamento de informações e dados, auxiliando na 1ª etapa da Modelagem (Percepção e Apreensão) que trata do momento de escolha e familiarização sobre determinado assunto de algumas atividades. Ressaltamos também, o uso de *softwares* específicos, matemáticos ou não, favorecendo a realização das 2ª (Compreensão e Explicação) e/ou 3ª (Significação e Expressão) etapas da Modelagem, que referem-se, respectivamente, ao momento de formulação de problemas, questões, hipóteses e de um modelo, e do momento de interpretação da solução, da avaliação e validação do modelo formulado.

Observamos a existência de um trabalho de natureza empírica que resultou em uma proposta de ensino, enquadrado no primeiro grupo deste artigo, por não discutir a realização e os resultados das atividades com os alunos. Esse trabalho tem como foco o ensino de algumas disciplinas do Ensino Superior (inclusive o Cálculo), através da Modelagem em ambiente computacional, no caso o escolhido foi o *Winplot* por favorecer a dinâmica pretendida na pesquisa de articulação de conteúdos e variação de possibilidades.

Constatamos também, que a maioria dos trabalhos investigados são de natureza empírica que implementam e analisam uma prática de ensino, constituindo o segundo grupo deste artigo. Alguns desses trabalhos,

aproximadamente 30% das produções encontradas, abordam o ensino sobre a Modelagem e a Modelar, sem fazer menção a essas abordagens, visto que esses não possuem delimitações específicas e agrupamos no Tipo 1. Outros, em uma quantidade mais expressiva, aproximadamente 65% das produções, agrupamos nos trabalhos que analisam a implementação de uma proposta educativa que aborda o ensino de determinado conteúdo do Cálculo, através da Modelagem, como tipo 2.

A maioria das pesquisas do Tipo 1 foram realizadas em cursos de Licenciaturas na área de exatas. Nesse caso, as atividades usaram as ferramentas do Cálculo e têm potencial de alicerçar futuras atividades de ensino de Cálculo, mas, não têm como objetivo principal o ensino dos conteúdos do Cálculo. Com relação às pesquisas reunidas no Tipo 2, todas são qualitativas e a maioria também realizada em cursos da área de exatas. Essas foram desenvolvidas em disciplinas denominadas Cálculo ou em disciplinas/cursos que recebem outras denominações, mas os conteúdos previstos são os de Cálculo.

Em ambos os Tipos, Tipo 1 e Tipo 2, do segundo agrupamento, encontramos o emprego do *software Excel*, seguido do *Geogebra*, em uma quantidade significativa dos trabalhos. O *Excel* foi utilizado como ferramenta de trabalho dos alunos para o desenvolvimento das atividades no contexto da Modelagem Matemática, dentre suas atribuições, destacaram sua utilização para a elaboração de modelos, esboços de gráficos e também para auxiliar na análise dos resultados encontrados pelos alunos. Da mesma maneira, o *Geogebra* foi utilizado nas atividades em etapas de formulação e resolução dos modelos, pois esse programa facilita a interpretação gráfica dos modelos matemáticos.

Nas diversas abordagens adotadas, observamos o uso das tecnologias enquanto possibilidade para o trabalho com a Modelagem. Conforme já mencionamos, as tecnologias deram suporte e possibilitaram a realização das atividades propostas, ou implementadas e analisadas nos trabalhos selecionados. Além disso, propiciaram novas performances, possibilidades,

conexões interdisciplinares e um número maior de aplicações para se levar para a sala de aula criando um elo com outras áreas do conhecimento.

Ao considerarmos a Modelagem Matemática e o uso de Tecnologias Digitais como agentes que possibilitam uma conexão interdisciplinar dos saberes, colaborando de forma efetiva no ensino e aprendizagem, sobretudo no que diz respeito ao Cálculo, constatamos uma carência de investigações em cursos fora da área de exatas. Isso, pois geralmente os alunos da área de exatas têm predisposição para gostar mais de Cálculo e possuem habilidades expressivas para o raciocínio lógico. Atividades direcionadas para esses cursos, com o uso de tecnologias e Modelagem Matemática, são bem acolhidas por parte dos professores e alunos, o que justifica a quantidade de investigações encontradas, aproximadamente 76% do total.

Este estudo expressou que ainda há muito que se investigar sobre a Modelagem Matemática na Educação e que existem muitas outras questões para refletirmos sobre a utilização de TDIC no Ensino Superior, sobretudo no ensino e aprendizagem de Cálculo em cursos não pertencentes à área de conhecimento das Ciências Exatas, e por isso, recomendamos fortemente a continuidade do estudo dessa temática.

## Referências

ALMEIDA, L. M. W.; DIAS, M. R. Modelagem em cursos de formação de professores. In: BARBOSA, J. C.; CALDEIRA, A. D.; ARAÚJO, J. L. *Modelagem Matemática na Educação Matemática Brasileira: Pesquisas e Práticas Educacionais*. Recife: SBEM, 2007, p. 253-268. (Biblioteca do Educador Matemático). v. 3.

ALMEIDA, L. W.; SILVA, K. P.; VERTUAN, R. E. *Modelagem Matemática na educação básica*. São Paulo: Contexto, 2012.

ARAÚJO, J. de L. *Cálculo, tecnologias e modelagem matemática: as discussões dos alunos*. 2002. 173 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2002.

BASSANEZI, R. C. *Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia*. São Paulo: Contexto, 2011.



BATISTA, J. de F. R. *Modelagem matemática no ambiente virtual de aprendizagem (AVA): entendendo as suas dimensões crítica e reflexiva a partir de um estudo de caso*. 2016. 252 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016.

BELTRÃO, M. E. P. *Ensino de Cálculo pela Modelagem Matemática e Aplicações: teoria e prática*. 2009. 322 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BIEMBENGUT, M. S. *Modelagem na Educação Matemática e na Ciência*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

BORSSOI, A. H. *Modelagem Matemática, Aprendizagem Significativa e Tecnologias: articulações em diferentes Contextos Educacionais*. 2013. 256 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CAMPOS, I. da S. *Alunos em ambientes de modelagem matemática: caracterização do envolvimento a partir da relação com o background e o foreground*. 2013. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DOMINGOS, R. M. C. *Resolução de problemas e modelagem matemática: uma experiência na formação inicial de professores de física e matemática*. 2016. 193 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática.) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

FECCHIO, R. *Modelagem Matemática e a interdisciplinaridade na introdução do conceito de Equação Diferencial em cursos de Engenharia*. 2011. 208 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERRUZZI, E. C. *Interações discursivas e aprendizagem em modelagem matemática*. 2011. 228 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FREITAS, C. A. M. de. *Modelagem Matemática da Araucária Angustifolia nos Campos de Lages, Santa Catarina: Uma Proposta Metodológica Regional para o Estudo do Cálculo Diferencial e Integral em Sala de Aula*. 2006. 120 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2006.

FURTADO, A. B. *Avaliação do uso de tecnologias digitais no apoio ao processo de modelagem matemática*. 2014. 182 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

GOLDENBERG, P. “Mathematics, metaphors and human factors: mathematical, technical and pedagogical challenges in the educational use of graphical representation of functions”. *The Journal of Mathematical Behavior*, v.7, n. 2, p. 135-73, 1998.



GOMES FERREIRA, V. G. “*Exploring Mathematical Functions through Dynamic Microworlds*”, a PhD Thesis submitted in October, 1996 at Institute of Education, University of London, 1997.

MALHEIROS, A. P. dos S. *Produção matemática dos alunos em um ambiente de modelagem*. 2004. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2004.

MENEZES, R. O. *O uso de tecnologias digitais no desenvolvimento de atividades de modelagem matemática*. 2016. 86 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

NASCIMENTO, R. A. do. *Modelagem matemática com simulação computacional na aprendizagem de função*. 2007. 344 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

PAGANI, E. M.; ALLEVATO, N. S. G. *Ensino e aprendizagem de cálculo diferencial e integral: um mapeamento de algumas teses e dissertações produzidas no Brasil*. VIDYA, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 61-74, jul./dez., 2014.

PARANHOS, M. de M. *Parametrização e movimentação de curvas e superfícies para uso em modelação matemática*. 2015. 147 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RILHO, B. C. *Uma experiência em ensino e aprendizagem: modelos de investimento e as derivadas*. 2005. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2005.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez., 2006.

SANTOS, F. V. *Modelagem Matemática e Tecnologias de Informação e Comunicação: o uso que os alunos fazem do computador em atividades de modelagem*. 2008. 176 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SCHUTZ, C. *Modelagem matemática e recursos tecnológicos: uma experiência em um curso de formação inicial de professores*. 2015. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SILVA, C. A. da. *Introdução ao conceito de integral de funções polinomiais em um curso de Engenharia de Produção por meio de tarefas fundamentais em princípios da Modelagem Matemática*. 2013. 349 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA JUNIOR, A. J. de. *Concepções do professor universitário sobre o ensino da matemática*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1993.

VIDIGAL, C. L. *Desenvolvendo criticidade e criatividade com estudantes de Geografia por meio de modelagem*. 2013. 149 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2013.

ZANIM, A. P. *Competências dos alunos em atividades de Modelagem Matemática*. 2015. 164 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

Recebido em outubro de 2017.

Aprovado em fevereiro de 2018.

# Políticas de formação de professores para a Educação Profissional: cem anos de lutas

*Maria Adélia da Costa*<sup>1</sup>

*Antônio Meneses Filho*<sup>2</sup>

## RESUMO

Para alcançar o objetivo de apreender e problematizar as políticas para a formação de professores para a Educação Profissional (EP), sob o olhar da legislação brasileira entre 1917 e 2017, utilizou-se, como metodologia, a estratégia documental como fonte de dados. Foram acessados documentos legais, como o Decreto nº 7.566/1909, Resolução 06/2012 e a Lei nº 13.415/2017. O marco temporal se justifica devido à criação da Escola Normal Artes e Ofícios Venceslau Brás, primeira a iniciar uma política de formação de professores para a EP, e à Lei 13.415/2017, que induz o “notório saber” aos profissionais dessa modalidade de ensino. Constata-se que a legislação apresenta flexibilidade quanto à formação de professores, consolidando os cursos emergenciais, fragmentados e especiais, o que pressupõe uma formação fragilizada, além de não evidenciar a obrigatoriedade da licenciatura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas públicas. Formação docente. Educação profissional.

*Teacher training policies for vocational education: one hundred years of struggles*

## ABSTRACT

Part of a master's research, documental and bibliographical in nature, this article aims to apprehend and problematize the policies for the formation of teachers for Professional Education (EP), under the Brazilian legislation from 1917 to 2017. This framework temporary is justified by the creation of the Venceslau Brás Normal School of Arts and Crafts, the first to initiate a policy of teacher training for PE, and Law

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, UFU. CEFET-MG, Belo Horizonte/MG. Brasil. [adelia.cefetmg@gmail.com](mailto:adelia.cefetmg@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestre em Educação Tecnológica, CEFET-MG. IFMA. [meneses.filho@ifma.edu.br](mailto:meneses.filho@ifma.edu.br)

13.415 / 2017, which induces "notorious knowledge" to professionals of this teaching modality. It is observed that the legislation presents flexibility regarding the training of teachers, consolidating the emergency, fragmented and special courses, which presupposes a weak formation, besides not evidencing the compulsory degree.

**KEYWORDS:** Public policy. Teacher training. Professional education.

\*\*\*

## Introdução

Este texto trata-se de um recorte de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET), do CEFET-MG. Tem por objetivo apreender e problematizar as políticas públicas (PPs) para a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sob o olhar da legislação brasileira, entre 1917 a 2017.

A pesquisa científica exige um rigor na seleção de métodos e técnicas para a resolução do problema ou fenômeno. Segundo Apollinário (2009), as pesquisas possuem duas categorias de estratégias de coleta de dados:

a primeira refere-se ao local onde os dados são coletados (estratégia - local) e, neste item, há duas possibilidades: campo ou laboratório. [...] A segunda estratégia-se à fonte dos dados: documental ou campo. Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica, diz-se que a pesquisa possui estratégia documental [...] (APOLLINÁRIO, 2009, p.85).

Considerando essas premissas, informa-se que nessa pesquisa utilizou-se a estratégia documental como fonte de dados. Foram acessados documentos legais como o Decreto nº 7.566/1909, a Resolução CNE/CP nº 6/2012 e a Lei nº 13.415/2017. Para a análise das normativas e legislações, recorreu-se à metodologia de análise do conteúdo, que se traduz por ser “um

conjunto de técnicas de investigação científica utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados linguísticos” [...] (APPOLINÁRIO, 2009, p. 27).

Busca-se, no decorrer deste texto, conectar os fios da trajetória histórica das políticas da formação de professores para a EPT com o atual contexto político-educacional, destacando a fragilidade dessas políticas públicas que, via de regra, são formatadas como programas de governo aligeirados e precarizados.

O cenário das PPs para a ensino na EPT, nos últimos cem anos, vem se constituindo por meio de normativas paliativas para regulação da ação docente nesta modalidade de oferta da educação básica. Isto é, existe uma ausência secular de políticas de Estado<sup>3</sup>, na materialização de legislaturas para a compreensão da docência como uma profissão que, assim como por exemplo, a medicina, a psicologia e o direito, requer uma formação específica para o desenvolvimento das atividades laborais.

Argumenta-se, neste texto, que a EPT, considerando a sua finalidade de formação humana e para o trabalho, é balizada pelo tripé cultura/política; ciência/tecnologia; e trabalho/educação. Desse modo, a educação profissional será compreendida na perspectiva da politecnia. Isto é, na ideia de que:

o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a a si, ajustando-a as suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria, a realidade,

---

<sup>3</sup> As políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, P.329).

segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente) , então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos. A separação dessas funções é produto histórico-social, separação esta que não é absoluta, é relativa (SAVIANI, 2003, p.138).

Entende-se que as ideias desse autor corroboram com a percepção de que a educação profissional é uma modalidade de ensino favorável ao desenvolvimento da concepção do processo de trabalho em sua unidade indissolúvel entre os aspectos manuais e intelectuais.

Diante disso, considera-se que a educação profissional requer políticas de formação docente que sejam capazes de consolidar os pares: cultura/política; ciência/tecnologia; e trabalho/educação, para que o profissional técnico de nível médio tenha uma formação que supere o reducionismo instrumental do aprendizado das técnicas, e tenha a oportunidade de reflexão crítica sobre os modos de produção e desenvolvimento societário.

### **Escola Normal Venceslau Brás (1917) à Lei nº 13.415/2017**

A primeira experiência de formação de professores para a educação profissional ocorreu, em 1917, na Escola Venceslau Brás. Tinha a finalidade de atender a necessidade de docentes nas Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas por Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, em 1909. Contudo, essa formação foi efêmera, pois encerrou suas atividades 20 anos depois, em 1937.

Importa destacar que Constituição de 1891 consagrou que à União incumbiria a finalidade de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados. Contudo, somente em 1909 é que a educação profissional foi regulamentada sob a tutela da União.

Portanto, foram quase 20 anos de silêncio e omissão do Estado (1891 – 1909). Essa experiência embrionária de formação profissional tem sua gênese marcada pelo viés assistencialista e balizada nos marcos da ascensão da ideologia liberal de base iluminista, cuja preocupação era abandonar o modelo assistencial das *Casas de Educandos*, incorporando a lógica de preparação para o trabalho, segundo Silva (2014).

Todavia, Cunha (1977), citado por Silva (2014), defende a ideia de que seria uma incoerência atrelar essas experiências de formação profissional como estratégias de educação para o trabalho, posto que não havia ainda um processo avançado de industrialização, o que aproximava as escolas de Aprendizes e Artífices mais a uma estratégia de controle social do que de preparação de força de trabalho para os modos de produção.

Se foi, *a priori*, uma estratégia para controle social, fato é que com o passar do tempo, a EPT foi sendo submetida a uma educação voltada a preparação de técnicos para ocupar postos de trabalho nas fábricas, indústrias, ou em outros *locus* que necessitavam de mão de obra qualificada para o desenvolvimento das atividades laborais.

A criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, em 1917, no antigo Distrito Federal, constituiu-se um marco histórico na implantação de política de formação de professores para o ensino industrial, pois, sua finalidade era a de formar os trabalhadores das indústrias e fábricas, provendo-os de uma formação para a docência, sobretudo, considerando que “os mestres de ofício vinham diretamente das fábricas, e seriam homens sem a necessária base teórica, a seu favor apenas a capacidade presumida de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos” (CUNHA, 2005, p. 80).

A incorporação dos mestres de ofício do mercado de trabalho para a atuação como professores no ensino técnico era um projeto, desde então, questionável, posto que a profissão docente envolve diferentes saberes ou conhecimentos, e que, portanto, não carece apenas do domínio técnico do conhecimento específico da profissão. Contudo, embora houvesse essa

percepção, não foi realizada nenhuma ação política e estrutural para a publicação de normativas “obrigatórias” de formação docente para a atuação no ensino técnico.

Sobre os conhecimentos dos professores, Puentes et. al (2009), citando Shulman (1987), assevera que o “conhecimento base” para a docência requer qualidade e profundidade de compreensão, habilidades e capacidades, traços e sensibilidades. Estes aspectos integrados podem transformar uma pessoa em um professor competente. Shulman (1987) classifica em, no mínimo, sete as categorias da base de conhecimentos do professor:

- 1) conhecimento do conteúdo;
- 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral), tendo em conta, especialmente, aqueles princípios e estratégias gerais de condução e organização da aula, que transcendem o âmbito da disciplina;
- 3) conhecimento do currículo, considerado como um especial domínio dos materiais e os programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente;
- 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem;
- 5) conhecimento dos contextos educativos, que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas;
- 6) conhecimento didático do conteúdo, destinado a essa especial amalgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma particular de compreensão profissional;
- 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos (PUENTES, et. al, 2009, p. 173 apud SHULMAN, 2005, p. 11)

Isto é, sejam saberes ou conhecimentos, fato é que os professores necessitam de uma formação inicial em cursos de licenciaturas, sem,



contudo, dispensar a formação em desenvolvimento, para que possam aprimorar o conhecimento base para a docência.

No que tange às normativas, o Decreto nº 13.064/1918 determinava que as escolas de aprendizes artífices deveriam formar operários e contramestres, ministrando o ensino prático e desenvolvendo os conhecimentos técnicos, em oficinas de trabalho manual ou mecânico.

A determinação das habilitações profissionais deveria ser especificada pelas indústrias locais que ordenariam, conforme a sua necessidade de mão de obra qualificada, para atender a demanda dos serviços do momento. Isto é, a educação profissional estava, assim, subjugada à demanda do mercado, dos modos de produção. O fator determinante na escolha dos cursos a serem oferecidos a comunidade era a necessidade de ocupação dos postos de trabalho nas empresas locais.

No que tange à atividade docente, esse decreto determinava que, aos professores e mestres de oficinas competiam:

- 1º, comparecer à hora marcada para começo das aulas e oficinas e não se retirar antes de preenchido o tempo que devem durar as lições ou cursos a cargo de cada um;
- 2º, manter a disciplina na classe e fazer observar os preceitos de moral;
- 3º, prestar ao diretor todas as informações necessárias à boa ordem do serviço que for de sua atribuição;
- 4º, propor ao diretor o que for conveniente a boa marcha do ensino e a disciplina dos alunos;
- 5º, organizar, no último dia de cada mês, um mapa contendo o número de alunos matriculados, o número de dias letivos, o total dos comparecimentos, o total das faltas e a frequência média, a fim de ser enviada cópia a Diretoria Geral de Indústria e Comércio;
- 6º, apresentar ao diretor, no fim de cada trimestre, uma relação nominal dos alunos, com apreciação do comportamento, aplicação e aproveitamento de cada um.

Art. 15. Os mestres de oficinas deverão ensinar a arte ou ofício a seu cargo em todos os seus

detalhes, de modo que os aprendizes fiquem habilitados a executá-los não só na oficina como fora dela (BRASIL, 1918, p. 01).

Entende-se, a partir do que foi exposto nesse decreto, que a atividade docente tinha a finalidade de colaborar no cumprimento do objetivo de subordinar a educação profissional ao mercado de trabalho, pois, as funções docentes estavam atreladas ao perfil de operário que interessava à indústria e ao comércio. Isto é, os professores deveriam se ater aos comportamentos morais, disciplinares e as habilidades técnico-profissionais desenvolvidas pelos alunos. O mapa de alunos e a descrição do perfil de cada um era submetido aos dirigentes da indústria e do comércio.

No período de 1917 a 1937, o número de matriculados, na Escola Normal Venceslau Brás, oscilava entre 122 e 459, preponderando o sexo feminino (CUNHA, 2005). Para Machado (2008a; 2008b), a Escola foi criada para formar dois tipos de professores: os mestres e contramestres para as escolas profissionais e as professoras, de trabalhos manuais para as escolas primárias. Contudo essa formação, em 1937, é interrompida, com o fechamento dessa instituição.

Durante os vinte anos de seu funcionamento, nesses dois cursos, foram 5.301 matrículas, ao todo. Mas chegaram até ao término dos dois cursos apenas 381 concluintes. Desses 381, 309 eram mulheres, provavelmente as professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias, e apenas 72 homens. [...] coloco esse dado, [...] e acho muito interessante, porque já demonstra uma tendência de dar pouca importância à formação de professores para a educação profissional. Provavelmente, os 5.301 que se matricularam não sentiram muita necessidade de concluir um curso de formação pedagógica (MACHADO, 2008b, p. 68).

Machado (2008a), hipoteticamente, afirma que a Escola pode ter sido fechada, porque não correspondia mais o projeto inicialmente traçado:

formar os mestres e contramestres para a indústria, uma vez que o público feminino predominou para o exercício nas escolas primárias.

Nessa direção, Brandão (1999) entende que a formação profissional passa a ter, na estrutura do aparelho de Estado, importância relacionada à necessidade crescente de formação de mão-de-obra para a então incipiente indústria, uma vez que não se pretendia iludir ninguém quanto às possibilidades daquele ensino, ou seja, de que não se pretendia formar ‘doutores’. Esse projeto foi recepcionado pelo Decreto nº 4.073/1942, que institui a formação de professores para o Ensino Industrial, porém sem materialidade importante no que diz respeito à formação (MACHADO, 2008a).

### **A formação de professores na primeira Lei de Diretrizes e Bases brasileira**

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 4.024, no que tange à formação de professores para a EPT, apresenta uma dualidade formativa quanto aos *locus* de fomento. Para o exercício das disciplinas do ensino técnico, os graduados não licenciados devem fazer cursos especiais de educação técnica e para o exercício do magistério no ensino médio, os *locus* de fomento eram as faculdades de filosofia, ciências e letras (MACHADO, 2008a), o que consagra a distinção entre os professores das disciplinas técnicas e os demais, reforçando “a legitimidade de dois percursos formativos distintos de formação docente: o ‘acadêmico’ e o ‘técnico’, este de menor valia” (OLIVEIRA, M., 2011, p. 201).

Além de separar formalmente os lugares da formação de professores para o ensino médio e da formação de professores das disciplinas específicas do ensino técnico, essa normativa reforça o tratamento diferenciado e de curso especial, “de forma que até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve se dar em cursos especiais” (FRANCO, 2008, p. 70).

A Lei nº 5.540/68L, que institui a Reforma Universitária, exige-se que a formação de todos os professores do ensino de segundo grau, tanto às disciplinas gerais quanto às técnicas, deve dar-se em nível superior. Porém, essa exigência foi “logo em seguida relaxada” (MACHADO, 2008a, p. 11), porque:

Essa exigência, entretanto, foi flexibilizada já no ano seguinte pelo Decreto-lei nº 464/69, que instrui normas complementares à Lei nº 5.540/1968. No seu art. 16, esse decreto determinou que, enquanto não houvesse número suficiente de professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo Conselho Federal de Educação (FRANCO, 2008, p. 72).

A Portaria Ministerial 339/70 institui os Esquemas I e II. Em relação esses programas emergenciais, toma-se a acepção em Lima (2013), para quem:

Os chamados Cursos Emergenciais Esquema I e Esquema II traziam suas peculiaridades: o primeiro trazia o objetivo de possibilitar a formação pedagógica aos portadores de diploma de nível superior; o segundo trazia essa mesma formação do Esquema I aos portadores de diploma de técnico, além de acrescentar as disciplinas de conteúdo técnico específico. Ou seja, no Esquema I, permite-se que qualquer profissional formado com graduação de nível superior possa obter sua formação pedagógica, cursando as disciplinas pedagógicas, exigidas para as licenciaturas. Ele passa a ter autorização para lecionar no ensino de 2º grau. Já no Esquema II, qualquer profissional formado em nível médio técnico que curse, além das disciplinas pedagógicas, disciplinas de conteúdo específicos relativos à área de seu diploma de segundo grau, passa a fazer jus aos direitos dos licenciados (LIMA, 2013, p.87).

Em 1977, por meio da Resolução nº 3, do Conselho Federal de Educação (CFE), instituiu-se a licenciatura plena, para a parte da formação especial do 2º grau, fixando o currículo mínimo e determinando às instituições a oferta dos Esquemas I e II, de modo a adequá-los em licenciaturas, dentro de três anos (MACHADO, 2008a; FRANCO, 2008).

### **Os Centros Federais de Educação Tecnológica e as licenciaturas**

Em 1978, a transformação das Escolas Técnica Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), por meio da Lei nº 6.545/78, significou uma mudança significativa em relação ao percurso formativo no âmbito dessas “novas” instituições, posto que preconizava que essas instituições teriam por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos:

I - ministrar em grau superior: a) de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu , visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico; II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio; III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica; IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1978).

Vale ressaltar que o objetivo determinado na supracitada lei é referente à formação de professores para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico. Ou seja, o foco era formar professores para as áreas

técnicas. Contudo, os professores da Base Nacional Comum (BNC) também careciam e carecem de serem formados para a educação profissional, pois, as licenciaturas tendem a habilitar os docentes para o ensino fundamental e médio, excluindo assim as discussões e problematizações peculiares da EPT.

Entende-se que essa iniciativa, formação professores para as áreas técnicas, foi um marco considerado relevante na particularidade da elaboração de políticas públicas para a formação de professores para a educação profissional.

Não obstante, apesar da determinação da referida lei, o CEFET-MG, a partir de 1981, deixou de ofertar as licenciaturas e passou a oferecer o programa especial de formação pedagógica para docentes (PEFPD) (CEFET-MG, PDI, 2015). O CEFET-RJ, além dos cursos de nível médio e nível técnico, cursos de graduação, voltados para a Engenharia, ainda se incumbiu da formação de professores para as disciplinas de cultura técnica, bem como a licenciatura em física (CEFET-RJ, PDI, 2017).

Considera-se que as instituições de educação profissional como, por exemplo, os CEFETs que têm em sua gênese a oferta do ensino técnico de nível médio (ETNM), tenham a sensatez de inserir nos projetos de cursos de licenciatura, disciplinas que possam corroborar com a docência na EPT, independentemente se a habilitação do aluno-professorando será em áreas técnicas ou de formação geral.

Esse pressuposto baliza-se no entendimento que a EPT tem suas especificidades e temas como, por exemplo, educação, trabalho, cultura, ciência e tecnologia, não podem estar a margem das discussões e debates em salas de aula que estão formando professores e, sobretudo, por se constituírem historicamente como lócus de formação de profissionais para o mercado de trabalho (COSTA, 2016).

Com efeito, partindo dessa premissa, verificou-se que a licenciatura em física do CEFET-RJ, não tem em seu projeto pedagógico ou de curso indícios que possam induzir a formação de professores de física para EPT. Isto porque as disciplinas que poderiam fazer essa ponte, como é o caso de

“fundamentos da educação” e “política educacional e formação de professores no Brasil”, não se referem em suas ementas a nenhuma aproximação com a EPT.

Quanto ao CEFET-PR, que se transformou na única Universidade Tecnológica Federal do país (UTFPR), além de ofertar cursos de licenciaturas, oferta, também, cursos *lato sensu* em formação pedagógica, como Educação: Métodos e Técnicas de Ensino; Inovação e Tecnologias na Educação; e Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino (UTFPR, 2018).

Isto posto, a criação das licenciaturas nos CEFETs, em 1978, provocou apreensões e muitas consultas ao CFE, por parte dos professores formados pelos Esquemas I e II que receosos queriam saber sobre as chances que teriam de continuar no exercício da docência, uma vez que se instruía a licenciatura nessas instituições públicas federais (FRANCO, 2008, p. 77). Isso devido à escassez de professores em nível superior. Percebe-se que a licenciatura, como formação inicial, constitui-se o fosso para a EPT, possibilitando, por meio de cursos emergenciais, “suprir” uma lacuna no percurso formativo do professor para essa modalidade educacional.

### **A atual LDB e a docência para a EPT**

Em 1996, a LDB nº 9.394 instituiu as diretrizes gerais para a formação de professores, contudo, não houve a obrigatoriedade da formação em cursos de licenciaturas para a EPT (COSTA, 2016; MACHADO, 2008a), nem tampouco a educação profissional foi incorporada a educação básica. Esse tratamento torna-se mais evidente, no Art. 62, que regulamenta a formação de docentes para atuar na educação básica (na origem dessa LDB, a educação profissional não era componente da educação básica).

Somente em 2008, por meio da lei nº 11.741, a EP passa a ser considerada uma modalidade da educação básica), que exige que a formação de professores para atuar na educação básica seja de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.

A rigor, expressa-se a obrigatoriedade da licenciatura como formação inicial para a Educação Básica (EB), como amparo legal para o exercício do magistério. No entanto, para a formação de professores para a EPT, não institui a obrigatoriedade da licenciatura como formação inicial para o professor desse campo, o que ratifica o “não reconhecimento da docência na EP como um campo de conhecimento com identidade própria” (OLIVEIRA M., 2010, p. 202). O que implica em uma contradição.

Desse modo, entende-se que ao não se referir, explicitamente, ao professor para a educação profissional, “a lei viabiliza a interpretação de que o docente da área não carece de uma formação própria, mesmo para o caso do ensino técnico de nível médio. Alia-se a isso dada concepção sobre as relações entre a experiência profissional e a formação acadêmica na EPT como campo de conhecimento com identidade própria” (BURNIER; OLIVEIRA, 2013, p. 159-160).

Por meio do Decreto nº 2.208/97, mais uma vez a formação de professores para a EPT “não carece de especificidade, quando se estabelece em seu artigo 9º que as disciplinas do ensino técnico ‘serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente em função de sua experiência profissional” (PENA, 2014, p. 63). Para Costa (2016), a promulgação desse decreto está na contramão dos pressupostos de uma formação integrada do sujeito e das lutas sociais, além de ser marcado historicamente pela representação da ruptura da EPT, ao se proibir a integração do ensino médio e o ensino técnico.

Em 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 2/97, institui programas especiais de formação pedagógica, sem promover a discussão sobre a alternativa de cursos de licenciatura (MACHADO, 2008a; OLIVEIRA M., 2008, 2011; COSTA, 2016).

Para Costa (2016), essa resolução se reveste de uma velha regulamentação promovida pelos Esquemas I e II. “Ou seja, essa resolução é uma versão maquiada desses esquemas que objetiva especificamente a supressão da lacuna de professores habilitados para determinadas



disciplinas, como por exemplo, matemática e física, e em determinadas regiões do País” (COSTA, 2016, p. 85).

Em 2004, a promulgação do Decreto n. 5.154/2004, que revogou o 2.208/1977, possibilitou a retomada do Ensino Médio Integrado (EMI), o que traz à tona a concepção da politecnicidade e omnilateralidade, que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.22), “[...] permite romper com as amarras da dependência e subordinação externa e deixar de ser um ‘país gigante com pés de barro’”. Isso tem representado “um avanço para a EPT, ao possibilitar a educação profissional integrada” (COSTA, 2016, p.91), embora esse decreto não tenha rompido com o dualismo educacional historicamente presente na educação do Brasil. E sem concretização de uma formação de professores para a EPT.

Em 2012, a Resolução CNE/CP nº 6 instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), “estabelecendo orientações para a formação docente, contudo mantêm a ambiguidade no que se refere a essa questão” (PENA, 2014, p. 72). Ou seja, sem prevê a obrigatoriedade da licenciatura (COSTA, 2016; MACHADO, 2008a; OLIVEIRA B., 2016).

Essa resolução, no art. 40, deixa claro que a formação inicial para essa área se realiza em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, consoante à legislação e com normas específicas definidas pelo CNE, ratificando a não obrigatoriedade da licenciatura como habilitação necessária ao exercício da docência.

Para Costa (2016), com essa normativa, as diretrizes não mudam o cenário no que tange à formação de professores, pois se constitui fragilizada, já que:

Garantir o direito não é suficiente à medida que fica a critério de o profissional aceitar ou não esse direito. Ter o direito de se tornar professor não é o mesmo que ter obrigatoriedade de ser professor para que possa lecionar na Educação Profissional Técnica de Nível

Médio. No meu entendimento essa resolução não configura avanço à medida que apenas possibilita e regulamenta outros modos de se tornar docente sem necessariamente cursar licenciatura ou programas de formação pedagógica (COSTA, 2016, p. 204).

A instituição da RFEPCT e a criação dos IFs, por meio da Lei da 11.892/2008, estabeleceu que essas instituições teriam, a partir de então, a competência de ofertar cursos de formação de professores, em geral, e também para a EPT, cujos lócus são adjetivados como especializados, diferenciados (COSTA, 2016; BURNIER; OLIVEIRA, 2013; LIMA, 2013; 2014; OLIVEIRA B., 2016; PENA, 2014), e, segundo a normativa, a oferta é de, no mínimo, 20% das vagas para os cursos de licenciaturas.

Com a promulgação da Lei nº 11.741/2008, que alterou os dispositivos da Lei nº 9.394/1996, entende-se que a EPT é uma modalidade da EB, explícita na legislação brasileira, que “sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996). Contudo, a separação da EPT da EB “é reflexo e consequência da LDB n. 9.394/1996, que não considerava a educação profissional parte da educação básica” (COSTA, 2016, p. 246) e vê que essa desarticulação é compreendida “como um ranço do desmantelamento posto pela própria LDB e pelo decreto n. 2.208/1997 (COSTA, 2016, p. 246).

Essa concepção de EB trazida por essa lei à LDB representou, no ver de Kuenzer (2010), uma mudança significativa para a educação brasileira, no sentido de democratizar a oferta de educação pública de qualidade a toda população, e, particularmente, aos que só têm na instituição pública o espaço de acesso ao conhecimento e à aprendizagem do trabalho intelectual, assegurando

a integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, de modo a propiciar a todo e qualquer cidadão, respeitando a

diversidade, a formação considerada como o mínimo necessário à participação na vida social e produtiva. É a concepção de educação básica que assegura a organicidade da Educação Nacional, através do princípio da integração: - dos níveis: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; - das modalidades: educação profissional, educação do campo, educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena (KUENZER, 2010, p.501).

Dessa forma, a EP passa a ser compreendida como modalidade integrante da EB; “assim, não há como conceber a formação de professores para esta modalidade senão como integrada à formação de professores para a educação básica, o que significa formação superior em nível de licenciatura” (KUENZER, 2010, p. 502). Assim sendo, a formação de professores para a EP deve ter a mesma base comum de formação pedagógica que deverão ter os demais professores da EB, focalizando-se na articulação entre ciência, trabalho e cultura.

Em 2015, a Resolução nº 02/2015 regulamenta os cursos de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados e os cursos de segunda licenciatura para os docentes da EB, novamente adjetivando-os de emergenciais e especiais, sem materializar políticas perenes de formação docente (COSTA, 2016). Em sua pesquisa de mestrado, Oliveira, B. (2016) problematiza a formação de professores para a educação profissional, sob o olhar dos seguintes documentos legais: Resolução nº 02/1977; Lei 11.741/2008; Decreto n. 6.755/2009 (Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR); Resolução nº 02/2012; Lei 12.772/2012 (Institui a carreira do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT); Lei nº 13.005/2014 (Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)); Resolução nº 02/2015, além da LDB nº 9.194/1996.

A pesquisadora constata que, em relação à formação inicial de professores para a EP, houve um avanço, porém, “mantém-se o que tem sido a norma geral para essa formação, tal como historicamente definida. Ou seja, suposta flexibilidade por meio de uma gama de possibilidades, mas que

acabam por implicar uma formação diferenciada e aligeirada” (OLIVEIRA, B., 2016, p. 52).

Essa flexibilidade é legitimada por meio da Lei nº 13.415/ 2017, do atual governo brasileiro, Michel Temer, a qual institui o “novo” Ensino Médio. Para atuarem na EPT, quaisquer profissionais, com “notório saber”, se habilitam. A normativa traz categoricamente essa concepção no art. 6º, inciso IV:

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017).

O Grupo de Trabalho (GT), de Política Educacional da Universidade de São Paulo (USP), ao problematizar esse artigo, do notório saber, o qual a Lei 13.415/2017, induz a “possibilidade de pessoas não formadas nas licenciaturas assumirem funções docentes. Seguindo velhos hábitos brasileiros, qualquer profissional graduado, apenas com uma complementação pedagógica, poderá assumir aulas no novo ensino médio”. Portanto, entende-se que existe a possibilidade de a profissão-professor voltar a ser um bico, aviltando mais as já insuficientes remunerações dos professores de grande parte das redes públicas (USP, 2017).

Nos ditames da legislação, para atuar na EB regular, reforça-se a exigência da formação docente em nível superior, em curso de licenciatura plena, “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 2017), cuja concepção se apresenta contraditória, já que a EPT também é parte da EB, o que constitui mais um retrocesso.

Oliveira, M. (2008), contribui com essas ideias, sobretudo, ao considerar que a formação de professores do ensino técnico “vem sendo tratada como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório (...). Evidencia uma situação de faltas de/na formação o que, justifica-se pelo recorrente não reconhecimento de um saber sistematizado da área” (OLIVEIRA, M., 2008, p. 168).

Considera-se que a supracitada lei, que (de)forma o ensino médio, ratifica o projeto de interesse de um determinado grupo societário, evidenciado na década de 1990: uma política neoliberal, de cunho mercantilista, regulado pelo capital, “à medida que possibilita a formação de força de trabalho para as necessidades desse mercado” (COSTA, 2016, p. 68). Essa política neoliberal reforça mais ainda a “inclusão excludente” para/na EPT, e a “exclusão includente”, para/no mundo do trabalho, apropriando-se da expressão de Kuenzer (2008; 2010).

Na particularidade do cenário atual, em que foi publicada a lei nº 13.415/2017, que possibilita aos profissionais com notório saber ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, exclusivamente para atender ao ensino técnico, entende-se que as políticas de formação de professores para a EPT retrocedem um século, o que por conseguinte, condiciona a profissão professor da EPT a permanecer no status periférico e precário do sistema educacional brasileiro.

Essa lei ignora que a profissão docente tem suas especificidades e que uma sala de aula não é um grupo de pessoas escolhidas em razão de suas afinidades. Não é, tampouco, um conjunto de pessoas que compartilham convicções ideológicas ou religiosas (...). É um espaço e um tempo estruturados por um projeto específico que alia ao mesmo tempo e indissociavelmente a transmissão de conhecimentos e a formação dos cidadãos (MEIRIEU, 2006, p.68).

Portanto, para atuar nesse espaço, exige-se mais que um saber reconhecido como notório. Requer uma formação que inclua, além de questões didático-político-pedagógicas, a discussão relativa à função social

da EPT, bem como o entendimento sobre o papel do docente na formação do técnico/trabalhador, o qual, evidentemente, não pode mais ser o de quem apenas ministra aulas e transmite conteúdos, repetindo exemplos para a memorização dos estudantes (MOURA, 2008, p.35).

Nesse sentido, entende-se que a lei nº 13.415/2017 induz a dualidade educacional ao privilegiar o saber da prática em detrimento das dimensões sociopolítico, cultural, didático-pedagógico. E ainda, reafirma-se a tendência de ratificar a condição de desprestígio da profissão/professor.

### **Considerações Finais**

O presente artigo teve o objetivo de apreender e problematizar as políticas públicas para a formação de professores para a EPT, sob o olhar da legislação brasileira entre 1917 a 2017. Observou-se que há uma ausência do Estado em regulamentar políticas perenes para a docência na EPT. Desse modo, a formação de professores para a EPT, materializada nos documentos legais, evidencia um descaso histórico, de mais de cem anos, com a profissão professor da EPT, induzindo que todo profissional graduado, bacharel ou tecnólogo, poderá exercer essa profissão, sem, contudo, se formar em cursos de licenciaturas.

É manifesto o não interesse do Estado em regulamentar políticas de formação de professores para a EPT, uma vez que, para atuar nesse campo educacional, basta o conhecimento técnico-científico do graduado sem licenciatura, o que é confirmado também pela recente Lei 13.415, cujo conhecimento se restringe ao “notório saber”. Não necessita, portanto, no ver da legislação, da licenciatura como formação inicial.

As discussões e debates sobre a formação de professores para a EPT ganham evidência sobretudo em setembro de 2006, embora três anos antes já se haviam suscitadas discussões, em eventos e fóruns de educação, objetivando materializar políticas de formação para esse campo educacional,

sobretudo no que tange à obrigatoriedade da licenciatura como formação inicial para o exercício da docência.

Contudo, nesses cem anos de árdua trajetória política-formativa, ainda não se efetivou nenhuma ação de erradicação dessa condição precária em que se situa a formação de professores para a EPT, o que torna claro o jogo de interesses de grupos societários que estão no poder, de modo atender ao capital, subjugando a formação profissional aos desmandos do mercado de trabalho.

Da Escola Normal em 1917 à Lei 13.415/2017, o lapso temporal é diferente, porém, as políticas para esse campo, no lapso de 100 anos, continuam as mesmas: mais retrocessos, que “avanços”, o que implica contradições. Entende-se, portanto, que as pesquisas na área devem ser contínuas, de modo que as vozes nos foruns e/ou eventos de educação sejam ouvidas para, de fato, obstruírem políticas de formação aligeiradas, emergenciais, provisórias, especiais, e materializarem políticas perenes.

Enquanto não houver uma materialidade dessas políticas, outros “meios” são vistos na legislação como uma “solução” para a formação de professores na EPT, conforme evidenciado pelo percurso histórico aqui estabelecido (1917-2017).

## Referências

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2009.

BRANDÃO, M. Da Arte do Ofício à Ciência da Indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 17-30, set./dez. 1999.

BRASIL. Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918. Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices. Brasília, 1918. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-republicacao-95621-pe.html>>. Acesso em 14 mar. 2017.



\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em 11 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11. 892, de 29 de setembro de 2008. Brasília, 2008a. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em 07 mar.2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.741, de 16 julho de 2008. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)> Acesso em: 07 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17417&Itemid=866)>. Acesso em 07 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 07 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 23 mai. 2017.

COSTA, M. A. da. *Políticas de formação de professores para a educação profissional: realidade ou utopia*. Curitiba: Appris, 2016.

CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino de ofício nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FRANCO, M. C. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: *Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: INEP, 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, F. B. G. de. A formação de professores nos Institutos Federais: perfil da oferta. In: *Revista EIXO*, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/104/52>. Acesso em: 12 mar. 2017.



\_\_\_\_\_. *A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política*. Natal: IFRN, 2014.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, Â. I. Lo.o de F. [et. al.]. *Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: *Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: INEP, 2008.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. V. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008a, p. 8-22. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: *Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: INEP, 2008b.

MEIRIEU, P. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. V. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 2017.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *Formação de professores para educação profissional*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. A formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio. In: PINHO, Sheila Zambello de. (Orgs). *Formação de professores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; BURNIER, S. L. Perfil das licenciaturas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: *Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2013.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em 18 nov. 2018.

PENA, G. *Docência na Educação Profissional e Tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1):131-152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018.

SILVA, L. C. da. *A entrada dos trabalhadores nos institutos federais pela via dos cursos de formação inicial e continuada: uma análise sobre a educação dos mais pobres*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense para a obtenção do título de Doutora em Educação. Campo de Confluência: Trabalho e Educação. Rio de Janeiro: UFF, 2014.

USP. *A quem interessa a reforma do Ensino Médio do Governo Temer?* Grupo de Trabalho de Política Educacional. São Paulo: USP, 2017. Disponível em: <http://www.adunesp.org.br/atx/arquivos/arqAdunesp--15-03-2017--58c94c1517b77.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2017.

UTFPR. *Cursos. Curitiba: UTFPR, 2018* Disponível em: [http://portal.utfpr.edu.br/cursos/especializacao#b\\_start=0&c4=educa%C3%A7%C3%A3o](http://portal.utfpr.edu.br/cursos/especializacao#b_start=0&c4=educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 06 nov. 2018.

Recebido em maio de 2018.

Aprovado em novembro de 2018.

# Mapas conceituais como ferramenta no acompanhamento da construção do conceito de Integral de Riemann

*Claudete Cargnin<sup>1</sup>*

## RESUMO

Esse artigo apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória, realizada com acadêmicos de vários cursos de Engenharia e de licenciatura em Química, com a finalidade de avaliar a contribuição dos Mapas Conceituais para o acompanhamento da construção do Conceito de Integral de Riemann. Foram propostas tarefas desenvolvidas com base nos pressupostos das Teorias das Situações Didáticas e de Registro de Representação Semiótica. As atividades contemplavam conceitos considerados de extrema importância para a compreensão do conceito de integral definida (integral de Riemann), que são: convergência (e notação) de sequências e séries, notação somatória e cálculo de área de uma região sob uma curva, além do próprio conceito de integral de Riemann. Observou-se que os mapas tem um forte potencial para indicar falhas na construção dos conceitos pelos acadêmicos, bem como são uma ferramenta que pode favorecer a auto-avaliação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mapas Conceituais. Integral de Riemann. Ensino de Cálculo.

*Conceptual maps as a tool for monitoring the construction of the Riemann Integral concept*

## ABSTRACT

his article presents the results of an exploratory research carried out with academics from several Engineering and Chemistry courses, in

---

<sup>1</sup> Doutora. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campo Mourão, Paraná, Brasil. *E-mail:* [cargnin@utfpr.edu.br](mailto:cargnin@utfpr.edu.br).

order to evaluate the contribution of Conceptual Maps to the construction of the Riemann Integral Concept. Tasks were developed based on the assumptions of Theories of Didactic Situations and of Semiotic Representation. The activities included concepts considered of extreme importance for the comprehension of the definite integral concept (Riemann integrals), which are: convergence (and notation) of sequences and series, summative notation and area calculation of a region under a curve, besides own concept of integral Riemann. It was observed that the maps have a strong potential to indicate failures in the construction of the concepts by the academics, as well as it is a tool that can favor the teacher self-evaluation.

**KEYWORDS:** Conceptual Maps. Riemann Integrals. Calculus Teaching.

\* \* \*

## Introdução

Nos últimos anos tem sido crescente o número de pesquisas voltadas ao ensino e aprendizagem de temas relacionados ao Cálculo Diferencial e Integral I (CDI). Tais pesquisas apontam para a necessidade de inserir novas metodologias em sala de aula, tais como o diálogo, o uso de tecnologias da informação e a utilização de ao menos dois registros de representação semiótica. Entretanto, pouco adianta inserir metodologias diferenciadas se o professor não acompanhar o desenvolvimento cognitivo do aluno ao longo das aulas. Várias pesquisas, em diferentes áreas, têm apontado os mapas conceituais como um eficaz instrumento de acompanhamento desse desenvolvimento cognitivo.

Parte da pesquisa aqui exposta envolveu o planejamento e aplicação de uma sequência didática (minicurso) que respeitasse os pressupostos teóricos da Teoria das Situações Didáticas de Brousseau (1986), da Teoria dos Registros de Representação Semiótica de Duval (1995) e que servisse de material de trabalho para o estudo da Integral de Riemann no Ensino Superior. Como instrumentos de acompanhamento da construção da teia de

saberes relacionados ao conceito da Integral de Riemann, foram utilizados mapas conceituais (NOVAK, CAÑAS, 2008), confeccionados pelos alunos participantes do minicurso. Por falta de espaço, esse artigo se restringe à discussão referente aos mapas conceituais.

Uma das hipóteses da pesquisa foi que o professor pode perceber, mediante análise dos mapas, se houve pontos do conteúdo que os alunos ainda não assimilaram, com isso, retomar o assunto, ou promover atividades que reforçassem a compreensão destes pontos. Elementos que permitiram constatar a validade dessa hipótese serão apresentados na seção Resultados e Discussão.

### **Uso de mapas conceituais no ensino**

Os Mapas Conceituais são diagramas bidimensionais que foram desenvolvidos por Novak (NOVAK, CAÑAS, 2008) em 1972, como forma de auxiliar a interpretação e análise de dados.

Os mapas conceituais incluem conceitos e relações entre conceitos. Uma de suas características é a estrutura hierarquizada. Os conceitos mais gerais ficam no topo do mapa, enquanto os mais específicos situam-se logo abaixo, hierarquicamente (NOVAK, CAÑAS, 2008). Contudo, devido às inúmeras áreas de aplicação, essa estrutura já se tornou flexível. Os mapas conceituais têm sido usados tanto para compreender um determinado problema ou situação quanto como instrumento de avaliação ou acompanhamento de um aprendizado.

Outra característica dos mapas conceituais é a inclusão de ligações cruzadas, o que permite perceber como dois conceitos presentes no mapa estão relacionados. Para Novak e Cañas (2008, p.2, tradução minha), “na criação de novos conhecimentos, as ligações cruzadas frequentemente apresentam saltos criativos na parte do conhecimento produtor”.

As frases de ligação entre dois conceitos podem ser concebidas como tendo uma função estruturante nos mapas, já que elas devem representar

claramente a relação entre dois ou mais conceitos. Entretanto, Cargnin e Barros (2013) ressaltam a dificuldade, citadas por alunos, de escolhê-las, talvez devido ao fato desta escolha requerer conhecimento aprofundado sobre o tema em estudo. A individualidade das ligações entre conceitos, estabelecidas por cada estudante, faz com que não exista O mapa conceitual correto, mas sim UM mapa conceitual, o qual representa as relações que estão sendo estabelecidas entre os vários conceitos estudados.

Novak e Cañas (2008) destacam que o mapeamento conceitual pode ser um meio de melhorar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Esse instrumento tem sido utilizado em várias pesquisas, como Cargnin (2013), Magalhães (2009), Massart, Freyens e Giet (2008), entre outros.

Dutra (2006, p. 108) considera que “aquele que constrói o mapa conceitual vê-se forçado a colocar em outra forma aquilo que seu pensamento ou seu texto (oral ou escrito) expressam”. E é nesse processo que o conhecimento adquirido se consolida.

### **Alternativas apontadas pela literatura para o ensino de Cálculo**

Embora haja muita pesquisa sobre o ensino de Cálculo, os resultados essenciais ainda não chegaram efetivamente à sala de aula; os altos índices de reprovação e desistência ainda indicam a necessidade de adequar o método de abordagem do ensino do CDI.

Em geral, pesquisas da área de educação matemática sugerem o uso de diferentes representações, assim como a introdução de métodos computacionais e a incorporação da escrita como meio para facilitar a compreensão e aprendizagem dos assuntos em estudo. Um dos argumentos é que, ao se deparar com diferentes formas de representação e/ou uma exploração computacional consistente, o acadêmico pode ter acesso a um conteúdo que antes era inacessível a ele.

Especificamente em relação às dificuldades para a compreensão do conceito de integral definida (Integral de Riemann), Melo (2002) afirma que

os aplicativos computacionais podem contribuir com a construção desse conceito, entretanto, aponta dificuldades como: o desenvolvimento de cálculos com aproximações numéricas; relacionar o conceito de limite ao conceito de integral; estabelecer um significado entre a área de uma figura e o número obtido por meio de algoritmos; não ter o significado matemático de “tendência” ou “aproximar-se” (Melo, 2002, p.148). Ou seja, o conceito de integral definida está permeado por dificuldades epistemológicas, o que requer ainda mais um melhor acompanhamento da aprendizagem discente. Os mapas parecem ter as qualidades necessárias para isso, já que habilidades de leitura e escrita, propostas na literatura como tendo papel fundamental na aprendizagem, são também requeridas na sua elaboração.

Como já mencionado, por falta de espaço físico, nesse artigo vou me restringir às informações que podem ser retiradas dos mapas conceituais produzidos pelos discentes, para fins de avaliar a construção do conceito. Maiores informações sobre as tarefas e os pressupostos de sua elaboração podem ser obtidas em Cargnin (2013).

Embora a análise do conjunto de tarefas não seja objeto desse artigo, acredita-se que o uso dos pressupostos da TSD e TRRS foram relevantes para que se pudesse acompanhar o desenvolvimento do conceito de Integral de Riemann pelos acadêmicos pesquisados, como será descrito na seção seguinte.

### **Procedimentos metodológicos**

Após a revisão de literatura, foi elaborada uma sequência didática com tarefas que contemplavam conceitos que faziam parte do conceito de integral definida, como convergência de sequências e séries, a notação sigma e o cálculo da área de uma região por meio da soma de Riemann. Buscou-se planejar tarefa que contemplassem as sugestões da literatura quanto ao uso de recursos computacionais e de diversas representações. (Aqui, elas não

serão mencionadas, no entanto, os leitores interessados podem obtê-las em Cargnin (2013)).

Assim, a sequência didática elaborada foi dividida em cinco partes, sendo que o conceito desenvolvido em cada parte foi: A – convergência de sequências numéricas, B – a notação somatória, C – Convergência de uma série, D- Cálculo de área sob uma curva, E – integral de Riemann.

A aplicação das atividades aconteceu em forma de minicurso, no período de 06 a 15 de agosto de 2012, das 19 horas às 23 horas, nas dependências do Câmpus Campo Mourão da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Participaram, ao todo, 13 alunos de 1º a 3º períodos dos cursos de Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Licenciatura em Química. Destes, apenas 3 alunos haviam sido aprovados em Cálculo I, 1 aluno estava cursando o Cálculo I pela primeira vez, 1 aluno havia sido reprovado e não estava cursando a disciplina. Os demais alunos estavam cursando Cálculo I pela segunda ou terceira vez.

No minicurso, os alunos foram orientados a terminar completamente uma atividade, inclusive a redação da resposta, antes de passar à atividade seguinte. Ao final da parte A da sequência didática, era solicitado que os alunos elaborassem um mapa conceitual com os conceitos trabalhados. Esses conceitos não foram nomeados, os alunos deveriam escrever os conceitos presentes segundo sua própria percepção. Depois, ao final das partes seguintes da sequência didática, era solicitado que os alunos modificassem, ou acrescentassem, conceitos ao mapa conceitual anterior.

Como os alunos desconheciam os mapas conceituais, de início, foi elaborado um mapa conceitual no quadro negro junto com os alunos, com um tema escolhido por eles, seguindo a proposta de Novak e Cañas (2008). A seguir, foi apresentado o software livre Cmap Tools, ferramenta usada para elaboração dos mapas durante o minicurso. A opção de uso desse aplicativo foi devido à sua simplicidade de manuseio e à existência de caracteres matemáticos, o que facilitaria a inserção da notação matemática para os conceitos em estudo.



Para a resolução das tarefas foram usados lápis, papel, papel milimetrado e os aplicativos Geogebra e wxMaxima. Os alunos já estavam familiarizados com o Geogebra, mas tiveram que ser orientados quanto ao uso do wxMaxima. Essa orientação foi dada à medida que os alunos precisavam para resolver as tarefas propostas.

A cada aluno foi entregue um pacote contendo todas as tarefas a serem resolvidas, que era devolvido ao final de cada período do minicurso, para análises das respostas e garantia que cada aluno tivesse seu material para o período seguinte.

Os alunos foram deixados livres para trabalharem sozinhos ou em duplas. Preferiram trabalhar em equipes de dois ou três estudantes, para melhor discutir os procedimentos e análises das observações.

Em relação às respostas dos alunos, foram feitas duas análises. Uma, relativa às resoluções das atividades propriamente ditas, sob a luz da teoria de Registro de Representação Semiótica, que não está contemplada nesse artigo; e outra, em relação a presença/ausência de conceitos nos mapas conceituais e suas implicações. Esses conceitos presentes/ausentes foram determinados pelo confronto entre o que havia sido previsto que fossem contemplados e os conceitos efetivamente nomeados.

Os mapas conceituais, como já afirmamos, requerem reflexão sobre os conceitos estudados, para sua elaboração. O minicurso teve uma carga horária de 32 horas, concentradas em oito noites, nas quais os alunos estudavam das 19 horas às 23 horas. Isto, devido a uma greve na universidade em que o minicurso foi aplicado. Essa concentração pode ter interferido na qualidade das relações apresentadas nos mapas elaborados pelos alunos e impossibilitou que outras atividades fossem propostas para desestabilizar ou desconstruir conceitos e ligações entre conceitos. Por isso, aqui, nestes pontos, apenas apontamos como uma possibilidade de investigação docente.

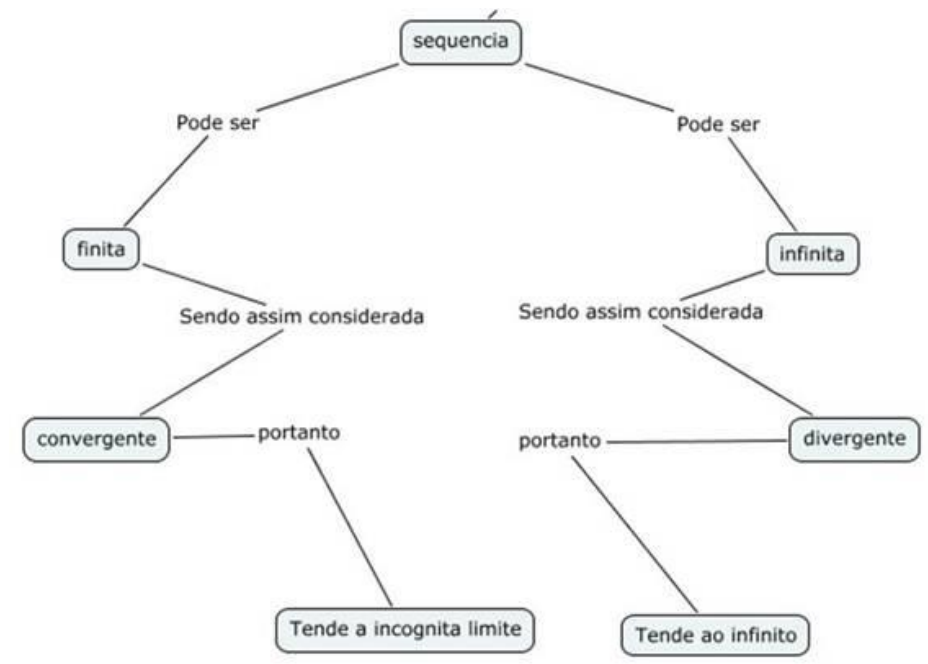
## Resultados e discussão

Esperava-se que, ao final do minicurso, os alunos tivessem incluído, em seus mapas, as informações pertinentes às sequências, séries, convergência, existência do limite, área, soma de Riemann e integral definida, sendo estes três últimos relativos às atividades realizadas nas partes D e E. De um modo geral, todos os conceitos esperados foram contemplados nos mapas conceituais discentes, mesmo que não no momento esperado, como foi o caso do conceito “soma de Riemann”, que era esperado ao final da parte D, mas apareceu somente ao final da parte E. Entretanto, em alguns mapas, foi possível perceber ligações não adequadas entre alguns conceitos.

Isto nos indica que os mapas conceituais fornecem outras informações bastante relevantes para a aprendizagem do CDI. Um conceito não é nada sozinho, sempre tem uma rede de ligações subjacentes a ele, que evidenciam como os conceitos estão incorporados na estrutura cognitiva dos alunos.

Na parte A, por exemplo, pudemos observar, em um dos mapas (veja Figura 1), que o aluno associou a convergência de uma sequência ao fato dela ser finita. Esse aluno parece considerar as sequências infinitas como divergentes, mas, justamente, para definirmos a integral de Riemann como o limite da soma de Riemann, é preciso que o aluno aceite uma sequência infinita como convergente. Na figura 1, também o conceito “tende a incógnita limite” pode ser investigado pelo professor. No contexto do mapa, é possível deduzir que o aluno esteja enunciando que as sequências convergentes tendem a um número real como limite. Entretanto, ele usa a palavra “incógnita”. Que significados esse aluno atribui a essa palavra?

**FIGURA 1:** parte de um dos mapas conceituais do aluno C



Fonte: protocolo de pesquisa

Esse mesmo aluno C inclui no seu mapa que o conceito de convergência parte de uma “equação”, que possui uma variável, onde a função gera uma sequência, etc. (veja Figura 2). Geralmente, associamos a palavra incógnita às letras que aparecem na representação algébrica das equações, enquanto variável está associada às letras presentes nas representações algébricas das funções. Quais diferenças existem, para esse aluno, entre os significantes “variável” e “incógnita”, ou entre “equação”, “função” e “sequência”? Há confusão entre esses termos?

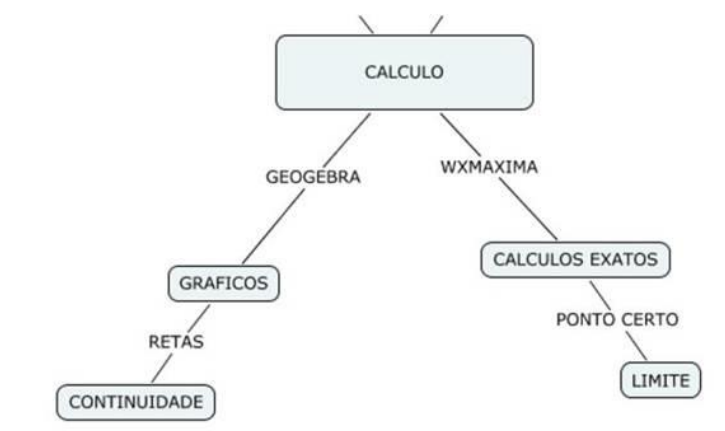
**FIGURA 2:** Parte de um mapa conceitual (aluno C)



Fonte: protocolo de pesquisa

Nesse outro mapa, apresentado na Figura 3, também entregue ao final da parte A, observamos que as estudantes parecem bastante confusas em relação aos conceitos trabalhados. Uma das prováveis confusões envolve o conceito “continuidade”, não usado nas atividades. Os protocolos de respostas das discentes indicam que o termo “continuidade” está sendo confundido com o termo “convergência”. Além disso, note que a ligação que envolve o conceito “limite” não nos dá a ideia de que o limite é uma aproximação, ao contrário, para essas alunas o limite é um “ponto certo”. Desta ligação é possível questionar: essas alunas aceitariam como limite um número irracional, como a constante  $\pi$  ?

**FIGURA 3:** parte do mapa conceitual das alunas D/Ca



Fonte: protocolo de pesquisa

Note, ainda, na Figura 3, que não há frases de ligação entre os conceitos, mas palavras, aparentemente desconexas. Isto pode indicar a dificuldade das alunas na compreensão dos conceitos envolvidos e a necessidade de mais tarefas com essa finalidade. Ao tomar conhecimento disso durante as aulas, antes da avaliação regimental, o professor pode dar melhores orientações tendo em vista a aprendizagem do conceito. Esta é uma oportunidade que o professor tem de conhecer as dificuldades particulares dos alunos e orientá-los em direção à aquisição do conhecimento pretendido. Acreditamos que quando a falha na aprendizagem é percebida ainda no início do estudo, é possível corrigi-la sem maiores danos.

Diante das ligações mal estruturadas presentes nos mapas, o docente pode discutir tais relações em sala de aula, levando situações que contradizem as relações que quer ver modificadas, ou, ainda, propor novas atividades, a fim de desconstruir conceitos errôneos, como o de que uma sequência infinita não pode ser convergente. Da mesma forma, é possível investigar a significação dos alunos para os termos convergência, continuidade, entre outros.

Como exemplo, citamos que, durante a resolução das tarefas, foi percebido que os alunos desconheciam o significado da palavra convergir, e foram buscá-lo num dicionário da Língua Portuguesa. É mais difícil fazer com que o estudante atribua o mesmo significado que o professor a um termo usado em uma definição, se ele, o discente, não o conhece ou se usa esse termo com sentido diferente daquele desejado pelo professor.

Os mapas revelam, ainda, que pode haver confusão entre os termos sequência e função. Na sequência didática não foi usada a palavra função, mas esta apareceu nos mapas, em substituição à palavra sequência. Nesse caso, o professor pode investigar se o aluno, de fato, compreendeu que as sequências trabalhadas são funções especiais ou se as chamou de função apenas por terem sido apresentados os seus termos gerais.

Na sequência didática, como já mencionamos, foi solicitada a revisão dos mapas conceituais ao final de cada uma das partes. Contudo, ao final

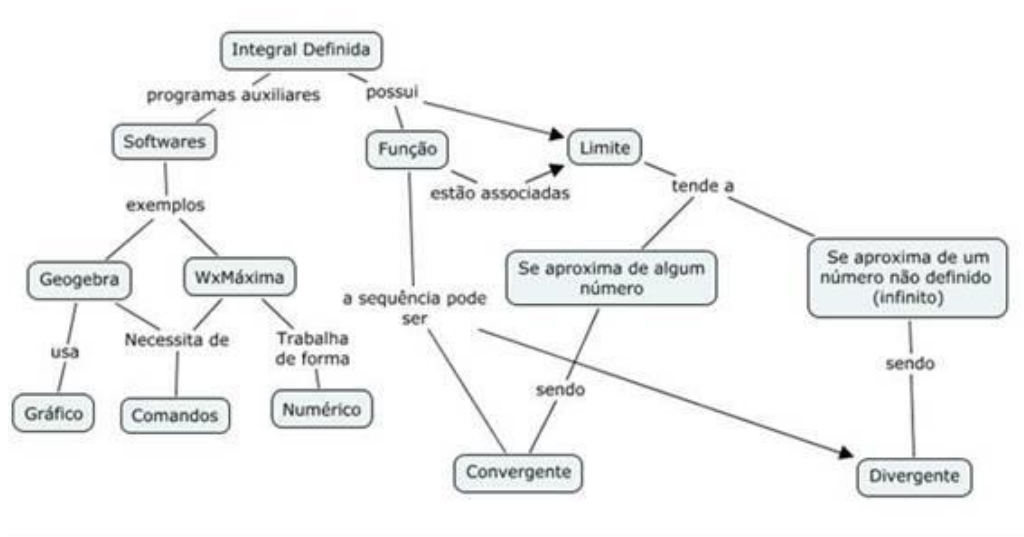
das partes B e D não houve alterações. Isto também traz indicativos ao professor.

A parte B tratava da notação de somatório. A não alteração ou complementação do mapa pode indicar que as atividades propostas para essa etapa não foram, em número, suficientes para que o aluno pudesse compreender a relação entre essa etapa e a anterior, ou pode indicar uma inadequada alocação das tarefas para atingir esse objetivo. O mesmo pode ser analisado para a parte D, que tratava do cálculo de área sob uma curva. Tanto em um caso quanto em outro, a situação indica ao professor a necessidade de análise e possível reformulação da sequência de tarefas matemáticas.

É importante tomar conhecimento dos erros dos alunos ao longo do processo de ensino, pois, como pontua Brousseau (1986), essa identificação é essencial para que o professor escolha uma resposta didática adequada. Há erros cuja correção apenas distrai e toma tempo. Há outros, no entanto, para os quais a correção é indispensável e possui diferenças consideráveis no tempo necessário para efetivá-la eficazmente. Estas são variáveis essenciais para o sucesso do processo de ensino.

Na Figura 4 podemos perceber uma confusão associada ao infinito, representada pelo conceito “se aproxima de um número não definido (infinito)”. O conceito descrito pelo aluno faz pensar que este considera o infinito como um número, e, sendo assim, isto pode causar transtornos quando da análise da convergência de sequência. Como diferenciar uma sequência convergente de uma divergente se ambas se aproximam de um número? Esta implicação precisa de uma investigação mais apurada.

**FIGURA 4:** Um dos mapas conceituais entregues pelo aluno B



Fonte: protocolo de pesquisa

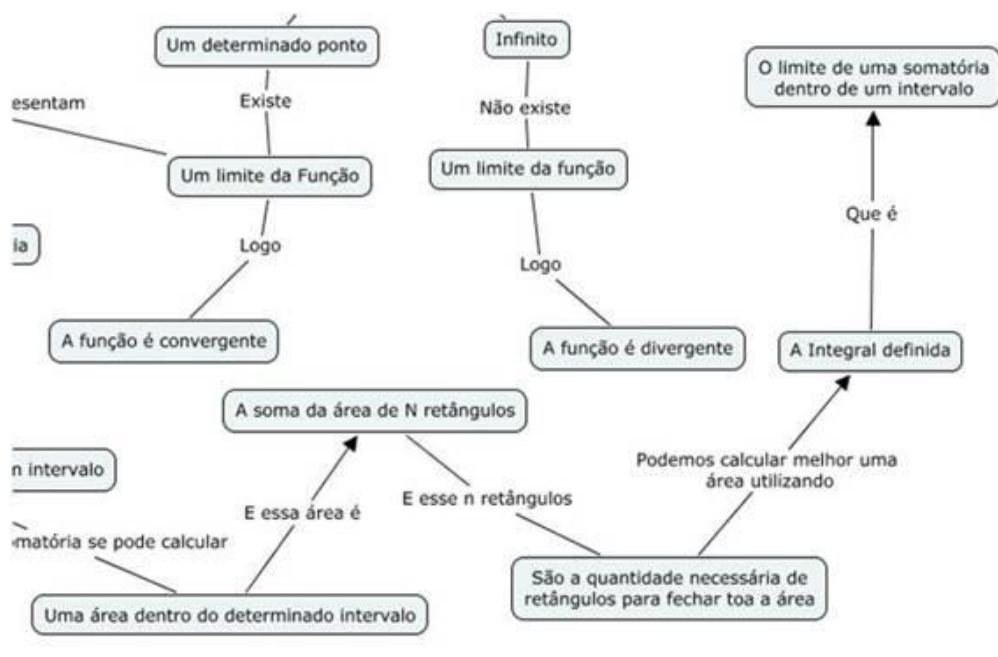
A dificuldade associada ao infinito também é contemplada em um dos mapas elaborados para a parte E. Veja a Figura 5. Nela, o infinito está associado à quantidade de retângulos necessários “para fechar toda uma área”.

Várias pesquisas têm investigado as dificuldades com o infinito, considerado, em algumas delas, como um obstáculo epistemológico. Entretanto, não observamos a mesma preocupação em livros-textos adotados em algumas universidades brasileiras, que apresentam a definição da integral definida como sendo natural, facilmente aceitável e compreendida pelos alunos.

Em nosso estudo, investigamos como alguns livros-textos, usados como referências nos planos de ensino de diversas instituições de ensino superior brasileiras, tratam o tema “integral definida”. Observamos que a área sob uma curva, por exemplo, ainda é definida como a soma de infinitas áreas de retângulos, sem a preocupação com as implicações que tal definição têm para o estudante. Percebemos que os livros analisados, escritos nas últimas duas décadas, têm inserido maior diálogo, maior uso da intuição, de recursos computacionais e diversidade de representações na apresentação do

conteúdo, entretanto, seus discursos culminam numa definição, muitas vezes carregada de conflitos epistemológicos.

**FIGURA 5:** fragmento do mapa conceitual da aluna D, parte E



Fonte: protocolo de pesquisa

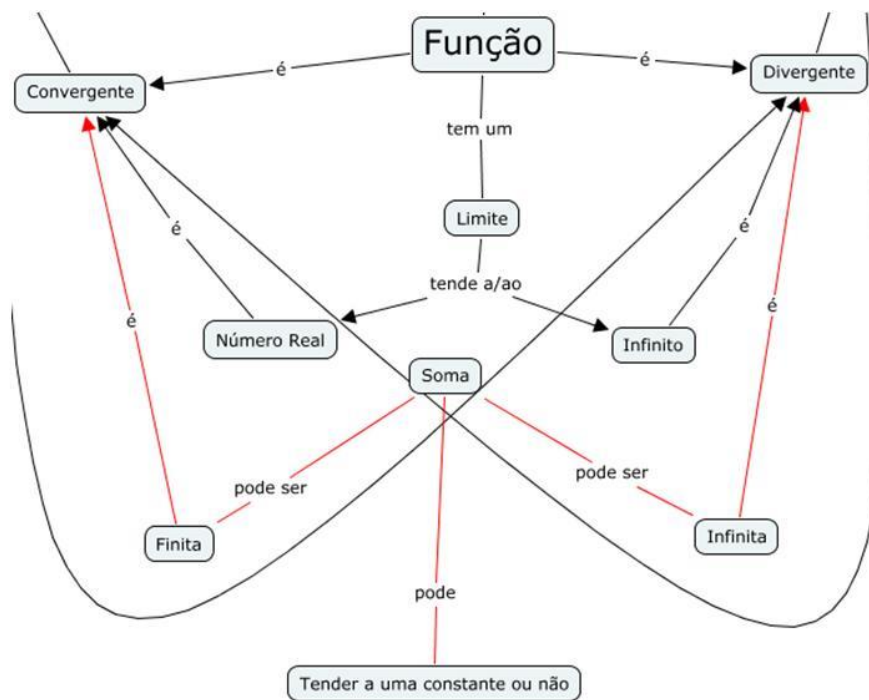
Ainda na Figura 5, é possível perceber a dificuldade dos alunos em expressar suas considerações. Nela, a aluna escreve que é possível “calcular melhor uma área utilizando a integral definida, que é o limite de uma somatória dentro de um intervalo”. A aluna pode ter pretendido dizer que a integral definida considera o limite no infinito calculado pelas somas de Riemann, mas com a vantagem de usar apenas um único comando, isto é, não é preciso ficar aumentando o número de retângulos; está subentendido que integral definida e limite no infinito de uma série convergente definem o mesmo objeto, e são apenas representações diferentes. Porém, a redação deixa dúvidas.

Para a parte C, que versava sobre a convergência de séries, embora a sequência didática tenha sido planejada para que o aluno aceitasse naturalmente a série como uma soma de infinitos termos de uma sequência,



observamos que nem todas as equipes chegaram a compreendê-la dessa forma, haja vista que houve mapa (veja Figura 6) em que o conceito “soma”, usado para designar uma série, aparece sem conexão com os demais conceitos.

**FIGURA 6:** Parte do mapa conceitual elaborado para a parte C pela dupla A/M (grifo (vermelho) dos alunos)



Fonte: protocolo de pesquisa

Diante das dificuldades já apontadas, o professor pode promover um debate entre os estudantes, envolvendo as concepções de infinito, convergência, diferença entre série e sequência, de modo a dirimir falhas no entendimento destas noções tão importantes para as próximas etapas da construção do conceito de integral de Riemann.

O debate em sala de aula, cuja influência sobre a aprendizagem discente é destacada nos trabalhos de Mariani (2006), por exemplo, é fonte de enriquecimento para os mapas conceituais.

No primeiro mapa elaborado pelos alunos durante o minicurso, pela inexperiência deles na confecção desse instrumento, foi solicitado que uma

das equipes apresentasse, voluntariamente, seu diagrama. Após, houve uma breve discussão entre os participantes. Nesse momento, alguns alunos expuseram conceitos e ligações que gostariam de incluir em seus mapas, mas que não sabiam como fazê-lo. Outros, perceberam que poderiam melhorar suas relações entre os conceitos. Outros, ainda, não sabiam como começar o mapa, apenas sabiam quais informações ele deveria conter. Depois dessa discussão, os alunos tiveram cerca de quinze minutos para revisarem seus instrumentos. Cada aluno/equipe entregou o mapa elaborado antes da discussão em sala (quando ele existia) e depois desse momento.

Ao comparar esses mapas antes/depois, notamos que houve mapas em que o número de conceitos apresentados passou de cinco para quinze. Alunos que não haviam feito, entregaram uma versão depois da discussão.

Esse fato nos induz a pensar que muitos professores de CDI estão deixando de lado um recurso de ensino que pode proporcionar excelentes resultados, em detrimento de aulas expositivas em que o professor ocupa o lugar central. Muitas vezes, a não mudança de atitude é atribuída à escassez de carga horária da disciplina. Porém, cabe um questionamento: o que é melhor, o aluno “ver” todo o conteúdo do CDI ou compreender o que está estudando? É possível compreender o que se está estudando e cumprir todo o plano de ensino da disciplina?

## Considerações

As análises dos mapas indicaram a possibilidade do seu uso enquanto instrumento de acompanhamento da aprendizagem do aluno, bem como das construções que estão sendo elaboradas. A partir de então, o professor pode promover aprimoramentos ou desconstruções, indicando pesquisas ou inserindo novas tarefas.

Apesar desta possibilidade, destaca-se a importância de o aluno estar empenhado na reflexão sobre o seu desenvolvimento cognitivo nas atividades, e na construção deste instrumento como uma representação do

conhecimento que vem sendo elaborado mentalmente. Sem isso, a elaboração do Mapa torna-se apenas mais um trabalho a fazer.

Ao que parece, a elaboração do Mapa Conceitual está intimamente associada às tarefas apresentadas aos alunos. Na sequência didática, procurou-se propor questões que contemplassem os estágios de ação, formulação, validação e institucionalização preconizados pela TSD, que visavam “(...) possibilitar ao aluno o máximo de independência para que ele possa desenvolver autenticamente seus próprios mecanismos de resolução do problema, através de suas elaborações de conceitos.” (Freitas, 2010, p.91).

Acredito que o professor pode acompanhar o desenvolvimento cognitivo do aluno, no seu curso regimental, por meio do confronto do que foi observado nos mapas conceituais elaborados, conforme os objetivos da disciplina. Ou seja, os mapas conceituais podem ser considerados um forte instrumento para o professor perceber se está, ou não, atingindo seus objetivos educacionais.

Outro fator que deve se destacar é que quanto maior a diversidade de atividades exploratórias de um determinado conceito, mais ligações podem aparecer nos Mapas, sobretudo se houver tempo para reflexões e pesquisas em meio às suas construções.

Na pesquisa aqui brevemente relatada, a análise dos mapas conceituais elaborados pelos alunos permitiu identificar conceitos mal compreendidos, como por exemplo, a associação da convergência de uma sequência com o fato dela ser finita; a confusão entre os termos sequência e função e entre continuidade e convergência; a não associação entre os conceitos Integral Definida e Soma de Riemann, entre outros.

A análise dos mapas indicou, por exemplo, a não compreensão da notação sigma, essencial para o entendimento da representação algébrica da soma de Riemann. Indicou, ainda, a dificuldade de representar a convergência de uma sequência ou série por meio da notação de limites. Tais dificuldades tornam-se obstáculos didáticos em momentos posteriores nas

aulas de CDI, e devem ser retomados e esclarecidos tão logo sejam constatados.

Em relação à contribuição dos Mapas no acompanhamento da construção do conceito de Integral de Riemann, cabe reafirmar alguns pontos, apresentados nos mapas, que merecem atenção do professor:

□ A convergência apareceu associada à existência do limite, porém em alguns casos o limite esteve associado à finitude das sequências. É preciso esclarecer e/ou investigar esta ligação, que, a princípio, não admite a existência do limite para sequências infinitas, e isto inviabiliza a compreensão da soma de Riemann.

□ Sequências e Funções foram termos usados como sinônimos. Mas as funções são geralmente tratadas como contínuas na educação escolar (em nível médio), pelo menos em um determinado intervalo, apresentando como domínio um intervalo real, enquanto as sequências têm domínio discreto. As séries são somas de termos. Porém, como somar os termos de uma função cujo domínio é um intervalo real? Quem são estes termos?

□ A integral definida apareceu associada ao cálculo de área e ao limite de uma somatória, mas não, necessariamente, esteve associada à Soma de Riemann. É justamente essa associação que é necessária para o uso da integral definida em outros contextos como, por exemplo, no cálculo de volumes.

Em síntese, podemos identificar as seguintes contribuições da utilização de Mapas Conceituais para acompanhar o desenvolvimento da conceitualização da Integral de Riemann para funções de uma variável real:

- Permite identificar conceitos e relações que não foram compreendidos satisfatoriamente, mas que podem tornar-se obstáculos didáticos para a aprendizagem;

- Permite identificar concepções que podem ser tornar obstáculos, como a concepção de infinito;

- Permite avaliar se os conceitos essenciais, considerados pelo professor, estão, também, sendo percebidos como tal pelos alunos. Em nosso

caso, o somatório foi considerado um conceito chave que não foi percebido pelos estudantes;

- Permite avaliar o planejamento docente, tendo em vista os objetivos de ensino;
- Proporciona autoavaliação docente no sentido de confrontar seu método de ensino com os objetivos educacionais.

Ao final da sequência didática, a análise dos mapas conceituais indicou, ainda, alguns pontos a serem retomados pelo professor a fim de otimizar a aprendizagem dos alunos, a saber:

- Reforçar a notação algébrica para a convergência, que não foi contemplada nos mapas conceituais;
- Distinguir os termos convergência e continuidade;
- Esclarecer que a convergência está associada à existência do limite no infinito, e não à finitude da sequência;
- Incentivar que os alunos escrevam suas conclusões e as discutam com seus colegas.

## Referências

BROUSSEAU, G. *Theorization des phénomènes d'enseignement des Mathématiques*. L'Université de Bordeaux I. 1986. Publicado como thèse de doctorat. Disponível Em <http://tel.archivesouvertes.fr/docs/00/50/92/25/PDF/TheseetAnnexesGBA.pdf>

CARGNIN, C. *Ensino e Aprendizagem da Integral de Riemann de Funções de uma Variável Real*: Possibilidades de articulação da utilização de Mapas Conceituais com a teoria dos Registros de Representações Semióticas. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Publicada como Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática).

CARGNIN, C.; BARROS, R.M.O. O uso de mapas conceituais em aulas de Cálculo. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v.6,n.1,pp.117-128, 2013.

DUTRA, Í.M. *Mapas Conceituais no acompanhamento do processo de conceituação*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, 2006. Publicada como Tese de Doutorado (Centro de Pós-Graduação em Informática na Educação).

DUTRA, Í.M., FAGUNDES, L.C., CAÑAS, A.J. Uma proposta de uso dos mapas conceituais para um paradigma construtivista da formação de professores à distância. In: X WIE, *Anais..* 2004, Disponível em [http://www.nuted.ufrgs.br/oficinas/criacao/mapas\\_prof.pdf](http://www.nuted.ufrgs.br/oficinas/criacao/mapas_prof.pdf)

DUVAL. R. *Sémiosis et pensée humaine: registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Berne: Peter Lang, 1995.

FREITAS, J.L.M. Teoria das Situações Didáticas. In: Machado, S.D.A. (org). *Educação Matemática: uma (nova) introdução*. São Paulo: EDUC, 2010, pp. 78-111.

MAGALHÃES, A.R. (2009). *Mapas conceituais digitais como Estratégia para o desenvolvimento da Metacognição no Estudo de Funções*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUCSP, São Paulo, 2009. Publicada como Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática).

MARIANI, R.C.P.. *Transição da Educação Básica para o Ensino Superior: A coordenação de registros de representação e os conhecimentos mobilizados pelos alunos no curso de Cálculo*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, São Paulo, 2006. Publicada como Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em educação Matemática).

MASSART, V.; FREYENS, A., GIET, D. Evaluation préliminaire de l'impact d'un dispositif d'apprentissage à la résolution de problèmes complexes (ARPC). *Pédagogie Médicale*, 9, 3, 141-156, 2008.

MELO, J.M.R. *Conceito de Integral: uma proposta computacional para seu ensino e aprendizagem*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Publicada como Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática).

NOVAK, J.D.; CAÑAS, A.J. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them, *Technical Report IHMC CmapTools* 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition. Em: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>

Recebido em fevereiro de 2018.

Aprovado em novembro de 2018.

## **Normas para publicação**

1. A redação deve primar pela clareza, brevidade e concisão. O material deve vir devidamente revisado pelo autor, sendo que os textos, assinados, são de inteira responsabilidade deste.
2. A revista se permite fazer alterações formais no texto visando à editoração final.
3. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo sugeridas pelos pareceristas ou pela comissão editorial só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
4. O trabalho pode ser recusado por não se coadunar com a linha editorial e temática da revista.
5. A apresentação dos artigos deverá seguir a NBR 6022 de agosto de 1994 da ABNT (apresentação de artigos em publicação periódica).
6. Os artigos devem ter entre 15 e 20 páginas e as resenhas entre 5 e 7 páginas. Artigos e resenhas devem apresentar nome(s) completo(s) do(s) autor(es), vínculo acadêmico e profissional e endereço (físico e eletrônico) completo. Título, resumo (entre 100 e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) devem estar na língua de origem do texto e em inglês. Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros e tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados no corpo do texto, onde se deseja que seja editado.
7. O texto deve ser digitado em software compatível com o ambiente (Word for Windows). A fonte usada para o texto deve ser Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento 1,5. Notas de rodapé, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para a compreensão do texto.
8. A revista recebe textos escritos em português, inglês, espanhol, italiano, alemão ou francês, escritos em qualquer época do ano.
9. As citações bibliográficas deverão estar de acordo com a NBR 10520 (jul/2001) da ABNT.

### *Exemplos:*

- citação direta: “...” (FREITAS, 2002, p. 61)

- citação indireta: Romanelli (1996, p. 27) considera...
- citação de citação: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et al, 2002, p. 139) afirma...
- havendo mais de uma referência do mesmo autor no mesmo ano, usar a, b, c imediatamente após a data (FREIRE, 1996b; 132)
- havendo mais de dois autores, mencionar o primeiro seguido da expressão “et alli”

10. As referências deverão ser de acordo com a NBR 6023 (ago/2000) da ABNT.

*Exemplos:*

- LIVRO:

CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas escolares*. Uberlândia: Edufu, 2002.

- ARTIGO:

BOLDRIN, L. C. F. Cultura, Sociedade e Currículo – dimensões sócio-culturais do currículo. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.

- TESE/DISSERTAÇÃO:

MARQUES, Mara Rúbia A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.

11. O material para submissão deverá ser enviado para: [ensinoemrevista@gmail.com](mailto:ensinoemrevista@gmail.com) ou então ser postado via homepage da Ensino em Re-Vista em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>



## General information to employees

1. Education in Re-View is a journal aimed at researchers, teachers and students in the field of Education. Publishes articles that deal with research findings and original essays, book reviews (two years) and translations. Annually publishes a thematic dossier, organized by researchers in theme, bringing articles by invited experts - Brazilians and foreign - and covering topics of current interest and discussion in various fields of education.

2. The texts will be judged by members of the Editorial Board for an opinion as to the publication, entitled to the remittance of the original and without a royalty payment.

3. The process to process the articles occurs with blind assessment of the Editorial Board. For each text are issued two opinions, and in case of divergence in opinions, a third reviewer is consulted.

4. In texts of collective authorship, authors must appear in descending order of titration. The magazine is not responsible for conflicts of interest among authors, funders, sponsors and others possibly involved and / or quoted in the text.

5. The magazine will inform the author (s) on the publishing of your articles, and the originals will not be returned.

6. The author who have their papers accepted for publication will receive a document by email, which must print, sign and send by mail to the Teaching Re-View. In this paper, the authors show that it is an original text , which was not previously published in any other medium , and authorizing the transfer of copyright rights in the Education Re - View . No texts will be published of those who do not submit such a document.

### Guidelines for publication

1. The writing must strive for clarity, brevity and conciseness. The material should come duly reviewed by the author. The text, signed, are the sole responsibility of the author.

2. The magazine is allowed to make formal changes to the text, in order to final editing.

3. Any modifications to the structure or content as suggested by the editorial committee or are only incorporated into by agreement of the authors.

4. The work may be refused by not conform to the editorial line and theme of the magazine.

5. The submission of articles should follow the NBR 6022 August 1994 from ABNT (submission of periodical articles).

6. Articles should be between 15 and 20 pages and reviews between 5 and 7 pages. Articles and reviews must provide name ( s ) complete ( s ) (s) of author ( s ), academic affiliation, professional and complete addresses ( physical and electronic ) . Title, abstract (100 to 150 words) and keywords (maximum of five ) in the source language text and English . Work requiring publication of charts and tables or any type of graphic should submit their captions, citing one source and its position in the text. Files should be sent in the body of the text where you want to be edited.

7. The text should be typed into the environment (Word for Windows) software. The font used for the text should be Times New Roman, size 12 with 1.5 spacing. Footnotes, explanatory character, should be avoided and used only when strictly necessary for understanding the text.

8. The journal receives texts any time of the year written in English, Portuguese, Spanish, Italian, German or French.

9. The citations should be according to NBR 10520 (Jul/2001 ) ABNT .

*Examples:*

- Direct quote : “ ... “ (Freitas , 2002, p. 61)
- Paraphrase : Romanelli ( . 1996: 27 ) consider ...
- Quote quotation: Ausubel (1977, apud Silveira et al , 2002, p 139 ) states ...
- There is more than one reference by the same author in the same year , use a, b, c, immediately following the date (Freire , 1996b , 132).
- There are more than two authors, the first name followed by “ et alli “

10. References should be according to NBR 6023 (Aug/2000 ) ABNT.

*Examples:*

- BOOK :

CICILLINI , G. A. ; WALNUT , S. V. ( Eds.). *Education: policies, knowledge and school practices*. Uberlandia: Organizing agency, 2002.

## Normas para publicação

1. La redacción debe primar por la claridad, brevedad y concisión. El material debe venir debidamente revisado por el autor. Los textos, firmados, son de entera responsabilidad del autor.
2. La revista se permite hacer alteraciones formales en el texto, procurando la edición final.
3. Eventuales modificaciones de estructura o de contenido, sugeridas por los pareceristas o por la comisión editorial, sólo serán incorporadas mediante autorización de los autores.
4. El trabajo puede ser reprobado por no corresponderse con la línea editorial y temática de la revista.
5. La presentación de los artículos deberá seguir la NBR 6022 de agosto de 1994 de la ABNT (presentación de artículos en publicación periódica).
6. Los artículos deben tener entre 15 y 20 páginas y las reseñas entre 5 y 7 páginas. Artículos y reseñas deben presentar nombre(s) completo(s) del (los) autor(es), vínculo académico y profesional y dirección (física y electrónica) completos. Título, resumen (entre 100 y 150 palabras) y palabras clave (máximo de cinco) en la lengua original del texto y en inglés. Trabajos que exijan publicación de gráficas, cuadros y tablas o cualquier tipo de ilustración deben presentar las respectivas leyendas, citando la fuente completa y su posición en el texto. Los archivos deben ser encaminados en el cuerpo del texto, donde se desea que sea editado.
7. El texto debe ser digitado en software compatible con el ambiente (Word for Windows). La fuente usada para el texto debe ser Time New Roman, tamaño 12, con espacios 1,5. Notas de pie de página, de carácter explicativo, deberán ser evitadas y utilizadas apenas cuando estrictamente necesarias para la comprensión del texto.
8. La revista recibe textos en cualquier época del año escritos en portugués, inglés, español, italiano, alemán o francés.
9. Las citaciones bibliográficas deberán ser de acuerdo con la NBR 10520 (jul/2001) de la ABNT.

### *Ejemplos:*

- Citación directa: “...” (FREITAS, 2002, p. 61)

- Citación indirecta: Romanelli (1996, p. 27) consideran..
- Citación de citación: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et al, 2002, p. 139) afirma...
- Existiendo más de una referencia del mismo autor en el mismo año, usar a, b, c, inmediatamente después de la fecha (FREIRE, 1996b; 132).
- Existiendo más de dos autores, mencionar el primero seguido de la expresión “et alli”

10. Las referencias deberán ser de acuerdo con la NBR 6023 (ago/2000) da ABNT.

*Ejemplos:*

- LIBRO:

CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas escolares*. Uberlândia: Edufu, 2002.

ARTÍCULO:

BOLDRIN, L. C. F. Cultura, Sociedade e Currículo – dimensões sócio-culturais do currículo. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.

- TESIS/DISERTACIÓN:

MARQUES, Mara Rúbia A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.

11.El material para sumisión deberá ser enviado para: [ensinoemrevista@gmail.com](mailto:ensinoemrevista@gmail.com) ou entonces ser postado vía homepage de la Ensino em Re-Vista em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>