



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO
(PPGEN) – NÍVEL MESTRADO
POLYANA ZWIRTES

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – UMA ANÁLISE À LUZ DA
SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

FOZ DO IGUAÇU, 2020

POLYANA ZWIRTES

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – UMA ANÁLISE À LUZ DA
SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maridelma Laperuta-Martins.

FOZ DO IGUAÇU, 2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Zwirtes, Polyana

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR : UMA ANÁLISE À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL / Polyana Zwirtes;

orientador(a), Maridelma Laperuta-Martins, 2020.

115 f.

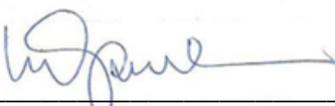
Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2020.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Língua Portuguesa. 3. Ensino Fundamental. 4. Sociolinguística Educacional. I. Laperuta-Martins, Maridelma. II. Título.

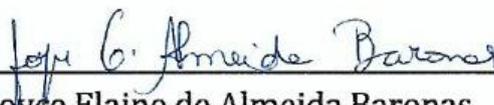
POLYANA ZWIRTES

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – UMA ANÁLISE À LUZ DA
SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADA pela seguinte banca examinadora:



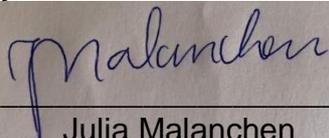
Orientadora - Maridelma Laperuta-Martins
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



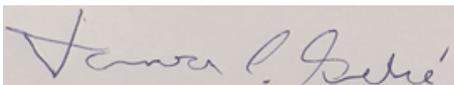
Joyce Elaine de Almeida Baronas
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL)



Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras (PPGSCF)



Julia Malanchen
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn)



Tamara Cardoso André
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn)

Foz do Iguaçu, 06 de maio de 2020.

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF

Eu, Polyana Zwirtes, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação do mestrado intitulada A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – UMA ANÁLISE À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL, apresentada ao Programa de Mestrado em Ensino da UNIOESTE – *Campus* de Foz do Iguaçu.

Foz do Iguaçu, setembro de 2020.

AGRADECIMENTOS

A obtenção do título de mestre é mais uma etapa almejada por mim de longa data, porém inalcançável estando sozinha. Por isso, desejo agradecer a todas as pessoas que, de maneira direta ou indireta, passaram pela minha vida, afinal elas formaram o meu ser e expressar. Mas de maneira especial, gostaria de agradecer:

A Deus, pelas bênçãos e graças alcançadas desde o início da minha vida até aqui.

A minha professora orientadora, Maridelma, pela dedicação e competência profissional, por me orientar e cobrar sem atropelar as minhas vontades e por me tratar sempre com muito respeito. É admirável o cuidado que tem com seus alunos e o carinho que tem pelo que faz. Tive muita sorte em ter você para me guiar durante esse percurso, muito obrigada por ser você!

Aos meus professores, desde a educação infantil até a pós-graduação, que mesmo com os empecilhos para o exercício dessa profissão conseguiram dividir comigo suas experiências e conhecimento.

Aos meus pais, Miria e Oilso, que através de exemplos e de muita persistência me proporcionaram condições de me tornar a pessoa que hoje sou, e também por não medirem esforços para que eu tivesse acesso a tudo que compete a minha vida escolar e acadêmica. A minha história também pertence a vocês.

A minha companheira, Tammy, que me suportou em momentos de crise e me auxiliou em tudo que fosse possível para que eu pudesse me dedicar aos estudos, sua ajuda e seu cuidado comigo tornou o caminho mais fácil.

Aos meus familiares e amigos próximos, aos de longa data e àqueles que o mestrado me trouxe, pelas conversas e reclamações, pelo suporte psicológico, pelo ombro e a mão estendida sempre que precisei.

A todos, muito obrigada!

O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante.

Stella Maris Bortoni Ricardo (2005)

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação da Educação para a América Latina, tradução de *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LLECE – Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade

MEC – Ministério da Educação

NSE – Nova Sociologia da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*

PNE – Plano Nacional da Educação

SEB – Secretaria da Educação Básica

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, tradução de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tópico destinado a Variação Linguística (BRASIL, 2017, p. 83).....	85
Figura 2 - Campos de Atuação (BRASIL, 2017, p. 84).....	85
Figura 3 - Organização dos conteúdos do 6º ao 9º ano.....	89
Figura 4 - Organização dos conteúdos de 6º e 7º ano.....	90
Figura 5 - Organização dos conteúdos do 8º e 9º ano.....	91
Figura 6 - Descrição das habilidades.....	92
Figura 7 - Leitura dos códigos Alfanuméricos.....	92

ZWIRTES, Polyana. **A Base Nacional Comum Curricular** – uma análise à luz da Sociolinguística Educacional. 2020. 115 p. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa é analisar o Componente Curricular de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular (2017) verificando se as práticas de linguagem se articulam com os princípios da Sociolinguística Educacional e, caso se articulem, como isso é realizado. A escolha da teoria Sociolinguística se deve pela compreensão de língua a partir de sua relação com sujeitos reais, e como representação de suas transformações sociais, culturais, de classe. Para isso, o trabalho está estruturado em três eixos. O primeiro dedica-se à contextualização do processo que levou a criação da BNCC. Tem-se a proposta de um currículo mínimo desde a Constituição de 1988 e da LDB de 1996. No entanto, as propostas de currículo que perpassaram pelo sistema educacional brasileiro até então se limitavam a proposições e sugestões de governo; a partir da BNCC, homologada em 2017, o currículo nacional tem caráter normativo e obrigatório para todas as escolas públicas e privadas da Educação Infantil e Básica. Para além dessa obrigatoriedade, é observável que a BNCC foi construída para satisfazer alguns interesses que, por vezes, não se alinham às necessidades da escola pública para uma formação transformadora e emancipatória. O segundo eixo analisa teorias de currículo presentes na formação do currículo brasileiro em contraste com a BNCC, que ancorada em teorias de currículo - que defendem o eficientismo, a formação do sujeito como mão-de-obra acrítica e a avaliação em larga escala - bem como na Pedagogia das Competências, apresenta uma falsa proposta de condições e oportunidades iguais de acesso à educação em todo o território nacional. No entanto, o faz responsabilizando escolas e professores por essa garantia e justificando, desse modo, possíveis e prováveis fracassos na vida adulta dos sujeitos. No terceiro e último eixo, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil é apresentado a partir da Sociolinguística Educacional, em específico. A análise do componente curricular de Português para os Anos Finais do Ensino Fundamental constata que a nova proposta de currículo contempla os pressupostos da Sociolinguística Educacional apenas aparentemente. A proposta curricular da BNCC tem como objetivo o atendimento às exigências do mercado e dos exames de avaliação em larga escala. Por meio de uma análise crítica de conteúdo a partir de Alves (2000, 2014), Bortoni-Ricardo (2005), Duarte (2010), Ladson-Billings (1995), Lopes e Macedo (2010, 2011), Macedo (2014, 2018), Malanchen (2014), Perrenoud (1999, 2000), Ramos (2006), Silva (2001) postulamos que a BNCC é mais uma ferramenta dos aparelhos de controle e da manutenção da divisão de classes.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional; Currículo; Ensino de Língua Portuguesa; Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the Portuguese Language Curricular Component of the final years of Elementary School of the National Curriculum Common Base (2017) (Base Nacional Comum Curricular - BNCC, in Portuguese), verifying if the language practices are articulated with the principles of Educational Sociolinguistics and, if they are articulated, how this is accomplished. The choice of Sociolinguistic theory is due to the understanding of language from its relationship with real subjects, and as a representation of its social, cultural and class transformations. For this, the work is structured in three axes. The first dedicates to contextualizing the process that led to the creation of the BNCC. There has been a proposal for a minimum curriculum since the 1988 Constitution and the 1996 LDB. However, curriculum proposals that have passed through the Brazilian educational system until then were limited to government proposals and suggestions; from the BNCC, approved in 2017, the national curriculum has a normative and mandatory character for all public and private schools of Early Childhood and Basic Education. In addition to this requirement, it is noticeable that the BNCC was built to satisfy some interests that, at times, do not align with the needs of the public school for transformative and emancipatory training. The second axis analyzes curriculum theories present in the formation of the Brazilian curriculum in contrast to the BNCC, which is anchored in curriculum theories - which defend efficiency, the formation of the subject as an uncritical workforce and the evaluation on a large scale - as well as in the Pedagogy of Competences, it presents a false proposal of equal conditions and opportunities for access to education throughout the national territory. However, it does so by making schools and teachers responsible for this guarantee and thereby justifying possible and probable failures in the subjects' adult lives. In the third and final axis, the teaching of Portuguese in Brazil is presented from the Sociolinguistics Educational, in particular. The analysis of the Portuguese Curricular Component for the Final Years of Elementary Education finds that the new curriculum proposal contemplates the presuppositions of Educational Sociolinguistics only apparently. BNCC's curriculum proposal aims to meet the demands of the market and large-scale assessment exams. Through a critical analysis of content from Alves (2000, 2014), Bortoni-Ricardo (2005), Duarte (2010), Ladson-Billings (1995), Lopes and Macedo (2010, 2011), Macedo (2014, 2018), Malanhen (2014), Perrenoud (1999, 2000), Ramos (2006), Silva (2001) we postulate that BNCC is yet another tool for controlling and maintaining the division of classes.

Key-Words: Educational Sociolinguistics; Curriculum; Portuguese Language Teaching; National Curriculum Common Base.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar el Componente Curricular en Lengua Portuguesa de los últimos años de la Escuela Primaria del Currículo Nacional de Base Común (2017), verificando si las prácticas lingüísticas se articulan con los principios de la Sociolingüística Educativa y, si se articulan, cómo se logra esto. La elección de la teoría sociolingüística se debe a la comprensión del lenguaje a partir de su relación con sujetos reales, y como una representación de sus transformaciones sociales, culturales y de clase. Para esto, el trabajo se estructura en tres ejes. El primero está dedicado a contextualizar el proceso que condujo a la creación del BNCC. Ha habido una propuesta para un currículo mínimo desde la Constitución de 1988 y la LDB de 1996. Sin embargo, las propuestas de currículo que pasaron por el sistema educativo brasileño hasta entonces se limitaron a las propuestas y sugerencias del gobierno; del BNCC, aprobado en 2017, el plan de estudios nacional tiene un carácter normativo y obligatorio para todas las escuelas públicas y privadas de educación infantil y básica. Además de este requisito, es notable que el BNCC fue construido para satisfacer algunos intereses que, a veces, no se alinean con las necesidades de la escuela pública de capacitación transformadora y emancipadora. El segundo eje analiza las teorías curriculares presentes en la formación del currículo brasileño en contraste con el BNCC, que está anclado en las teorías curriculares, que defienden la eficiencia, la formación de la asignatura como una fuerza laboral acrítica y la evaluación a gran escala. Al igual que en la Pedagogía de Competencias, presenta una falsa propuesta de igualdad de condiciones y oportunidades para el acceso a la educación en todo el territorio nacional. Sin embargo, lo hace al responsabilizar a las escuelas y los docentes de esta garantía y, por lo tanto, justificar posibles y probables fracasos en la vida adulta de los sujetos. En el tercer y último eje, la enseñanza del Portugués en Brasil se presenta desde la Sociolingüística Educativa, en particular. El análisis del Componente Curricular Portugués para los últimos años de educación primaria encuentra que la nueva propuesta curricular contempla las presuposiciones de la Sociolingüística Educativa solo aparentemente. La propuesta curricular de BNCC tiene como objetivo satisfacer las demandas del mercado y los exámenes de evaluación a gran escala. A través de un análisis crítico del contenido de Alves (2000, 2014), Bortoni-Ricardo (2005), Duarte (2010), Ladson-Billings (1995), Lopes y Macedo (2010, 2011), Macedo (2014, 2018), Malanhen (2014), Perrenoud (1999, 2000), Ramos (2006), Silva (2001) postulamos que BNCC es una herramienta más para controlar y mantener la división de clases.

Palabras clave: Sociolingüística educativa; Plan de estudios; Enseñanza del idioma Portugués; Base Curricular Nacional Común.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL	19
3 TEORIAS DE CURRÍCULO	39
3.1 A BNCC e a Pedagogia das Competências	52
4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	61
4.1 Sociolinguística	65
4.1.1 Sociolinguística Educacional	69
4.2 O Componente Curricular Língua Portuguesa na BNCC	75
5 CONCLUSÃO	101
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	111

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (2017)¹ é um documento normativo que orienta o currículo da Educação Básica no Brasil. O discurso dos que a promovem apresenta um ícone de mudança no sistema educacional do país, através da divulgação midiática promovida por entidades públicas e privadas interessadas em sua criação. Assim, a BNCC mostra-se como transformadora do currículo e da educação no Brasil.

O pensamento induzido, através das propagandas, anúncios de internet e discursos, é que a nova proposta curricular implementada pela BNCC proporcionará uma educação igualitária a todos os brasileiros, pois todos os alunos estudarão os mesmos conteúdos.

Uma propaganda televisiva, em particular, veiculada nas redes de canal aberto e promovida pelo Ministério da Educação, chamou-nos a atenção por apresentar a BNCC como a solução para todos os problemas da educação existentes até então. Nela, crianças de diferentes regiões do Brasil aparecem na tela, lado a lado, fazendo as mesmas coisas - acordando, escovando os dentes, tomando café da manhã, indo à escola – enquanto o locutor narra:

O Brasil terá pela primeira vez, uma Base Nacional Comum Curricular. O documento é democrático e respeita as diferenças. Com a base todos os estudantes do país, de escola pública ou particular, terão os mesmos direitos de aprendizagem. Isso é bom! Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão (BRASIL, MEC, 2017).

A afirmação de que a BNCC irá resolver as diferentes condições de acesso à educação é clara no discurso daqueles que a defendem. Como se a unificação curricular não existisse, e professores e gestores preparassem e organizassem suas aulas e escolas às suas próprias vontades, além de justificar, mesmo que indiretamente, a precariedade do sistema educacional por esse único motivo: a falta de uma base comum curricular. No fim da propaganda, é possível inferir a ideia de que o sujeito que, por ventura, não conseguir se destacar na sociedade ou ter boas condições de vida e trabalho, não o fez por pouco esforço ou por culpa própria, pois todos terão as mesmas condições de educação, e as mesmas oportunidades, enunciados que recaem sobre o discurso da meritocracia.

¹ 2017 é o ano de homologação da BNCC, mas sua versão final editada e publicada é de 2018.

De fato, o currículo desempenha papel primordial na organização do sistema educacional. Não é possível negar que as teorias curriculares determinam grande parte do processo e das práticas em sala de aula, além de definir toda a organização de disciplinas, carga horária e anos escolares. O currículo pode colaborar para a manutenção de um sistema que mantém a divisão de classes ou para a transformação e emancipação dos sujeitos. No entanto, ele não é o único fator de interferência nesse complexo processo que é o ensinar e o aprender. Como observados na sequência deste trabalho, outros fatores, como formação e capacitação adequada dos professores; condições materiais e estruturais de trabalho, das escolas; salários de professores e agentes educacionais; políticas públicas de acesso de alunos à escola; evasão escolar são alguns elementos que agem diretamente no resultado do processo integral de ensino-aprendizagem. Contudo, esses fatores não são levados em conta pelos propositores do currículo único.

Além disso, a BNCC tem posição de destaque na formação do currículo brasileiro quando comparada a documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) ou as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2005), pois não se trata de um documento de governo, mas de lei. Os documentos anteriores eram propostas de currículo, não obrigatórios, mesmo que influentes ainda hoje no sistema educacional, como nos conteúdos de concursos públicos ou na formulação de projetos pedagógicos. Já a BNCC vem com força de lei e não pode ser ignorada por nenhuma instituição de ensino da Educação Básica; trata-se de um documento normativo, ele deve ser cumprido. Portanto, são necessárias pesquisas e estudos desse novo documento, para que possamos compreender suas razões de ser e a serviço de quais interesses se presta.

Outrossim, as fundamentações teóricas e pedagógicas da BNCC não são claramente divulgadas e debatidas, mas em seus textos iniciais encontramos a presença da Pedagogia das Competências, teoria que não prevê um currículo pautado em conteúdos, mas sim em habilidades e competências dos educandos.

A partir das inquietações provocadas por discursos como o da propaganda descrita anteriormente, da obrigatoriedade de um currículo comum e da premissa de que não é possível um currículo baseado em Pedagogia das Competências trabalhar o ensino de língua materna voltado para o minimizar os preconceitos e estigmas linguísticos, surgiu o interesse na pesquisa cujo recorte traz como

problema de pesquisa: *“Pode um currículo homogêneo, baseado na pedagogia das competências, abordar o ensino de língua materna a partir da Sociolinguística Educacional?”*

Desse modo, a dissertação tem como objetivo geral:

Analisar o Componente Curricular de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular verificando se há práticas de linguagem que se articulam com os princípios da Sociolinguística Educacional e, em caso afirmativo, como isso ocorre.

E como objetivos específicos:

- Contextualizar a trajetória do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular.
- Traçar o percurso de diferentes estudos sobre currículo na educação brasileira, e os fundamentos da Pedagogia das Competências.
- Realizar um retrospecto do ensino de Língua Portuguesa, como língua materna no Brasil, e da Sociolinguística Educacional como fundamentação teórico-metodológica, bem como seus princípios norteadores para a prática educativa.
- Verificar à luz da Sociolinguística Educacional como o currículo dos anos finais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular articula a diversidade de práticas de linguagem.

Esta pesquisa se justifica na necessidade de tornar públicas análises de documentos que regem a Educação Básica, na “militância acadêmica”, como propõe a filósofa e educadora Bell Hooks, que nada mais é que o compromisso político do intelectual de apresentar para a sociedade novas possibilidades de observação, interpretação e leitura de fatos sociais, e também nas minhas experiências pessoais e profissionais.

Sou filha de professora da Educação Básica e desde muito pequena pude ver e conviver no ambiente da escola pública, observando em casa as dificuldades de ser professor e educar com qualidade em meio a contextos desfavoráveis, do acúmulo de trabalho em espaços fora da escola, da necessidade de formação e valorização dos profissionais da educação. Além disso, sou graduada em uma universidade pública e hoje trabalho como professora da rede estadual de ensino no Estado do Paraná. Na minha profissão e no meu trabalho diário, vejo a necessidade

de pesquisas que clarifiquem as reais intenções e proposições em documentos e normas que são impostas às pressas sem o debate da comunidade escolar, atribulados com a demanda diária de ser professor, acatamos as normas e regras sem a possibilidade de leitura, estudo e reflexão sobre elas. Por isso, a pesquisa acadêmica deve debruçar-se sobre o que atinge a escola e a educação básica, para possibilitar o conhecimento e a reflexão acontecimentos e fatos que atingem a comunidade escolar.

Além dessas, a pesquisa respalda-se nos objetivos do Programa de Pós-graduação em que se insere, pois por meio do estudo de documentos oficiais que regem a Educação Básica trará análises críticas e contribuições para a criação dos novos currículos, contribuirá para firmar uma tradição de estudos e pesquisas na área de ensino e compreenderá a relação entre a produção de conhecimentos científicos e as possibilidades de intervenção na realidade.

A pesquisa tem cunho qualitativo, pois se preocupa com o aprofundamento da compreensão do documento. Quanto aos procedimentos, realizamos uma análise de conteúdo documental, pois o objeto analisado é um documento oficial, a BNCC (2017).

A escolha da teoria Sociolinguística se dá por compreendermos língua enquanto mutável e de caráter social, uma ferramenta de poder, transformação e representação cultural, construída e moldada de acordo com os sujeitos a que ela se presta em seus contextos socioeconômicos (BORTONI-RICARDO, 2005; LABOV, 2008; BRIGHT, 1974; LUCCHESI, 2015). “Se a língua(gem) tem relação com o poder, será preciso um exame rigoroso das formas mais sutis pelas quais a própria linguagem instrumenta esse mesmo poder” (GNERRE, 2009, p. 2).

Além dessa concepção teórica, para a análise de currículos oficiais, é preciso contextualizar as condições históricas, políticas e sociais que culminaram na situação atual, pois

não é possível discutir ensino de línguas e literaturas apenas lançando mão de teorias da linguagem e da literatura. As concepções sobre a linguagem e a literatura são, sim, importantes, mas igualmente o são as concepções sobre aprendizado, sociedade, política, economia, ideologias, etc. que subjazem à formulação de todas as ordens discursivas, que por sua vez estão vinculadas a entendimentos sobre poder, democracia e justiça social (TÍLIO, 2019, p. 18).

Desta forma, o trabalho foi dividido em três capítulos, além desta breve introdução. Na primeira parte do trabalho, apresentaremos uma retomada histórica da proposta da unificação curricular para a educação básica em leis e programas governamentais, a fim de situar em que momento essa proposta teve seu início e por quais caminhos percorreu. Nesse capítulo, o intuito não é apresentar um histórico completo das reformas educacionais ocorridas no Brasil, mas focalizar em fatos e acontecimentos importantes que culminaram na criação da BNCC.

Na sequência, compreendemos as teorias curriculares que subjazem ao sistema educacional, em especial no Brasil. Para isso, buscamos, em MACEDO e LOPES (2011), SILVA (2001), MALANCHEN (2014), DUARTE (2010) e RAMOS (2011), as contribuições acerca das teorias curriculares que permeiam as práticas curriculares e que estão em trânsito no momento de criação, debate e aprovação da BNCC. Trechos do documento são colocados e analisados para clarear possíveis semelhanças e afastamentos com as teorias descritas.

Por fim, os estudos da Sociolinguística Educacional são debatidos como alternativa de ensino de Português enquanto língua materna concomitante a análises do currículo exposto na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental.

2 A TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL

A BNCC é um documento de caráter normativo e norteador para o currículo da educação básica em todo o território brasileiro e cumpre a atribuição do Ministério da Educação (MEC) de encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 7).

Sua construção ocorreu de forma gradativa e, com isso, suas alterações foram várias ao longo do processo. As etapas de ensino foram divididas. Logo, sua homologação e publicação ocorreram em dois momentos distintos: em dezembro 2017, homologou-se a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, e a versão, que incluiu a etapa do Ensino Médio, foi homologada um ano depois, em dezembro de 2018, pelo Ministro da Educação, Rossieli Soares.

No entanto, o processo de construção do currículo brasileiro não é tão recente ou imediato. A unificação curricular é mencionada desde a Constituição de 1988: “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, 1988/2016). E é reiterada no Artigo 26 da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, revogado e alterado pela lei nº 12.796 em 2013:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996/2013)

Assim, para estudo e análise da BNCC, cabe voltarmos historicamente, algumas décadas, para compreensão dos desdobramentos que o currículo brasileiro e o sistema educacional passaram até culminar no momento atual. Todavia, ressaltamos que o objetivo principal deste texto não é fazer um compilado do histórico das reformas educacionais e do currículo brasileiro, mas sim a análise da BNCC e do momento histórico em que se insere; desta forma, o recorte não terá

tamanha profundidade e abrangência por não se tratar do objetivo principal da pesquisa, e sim de um embasamento e contextualização.

Em meados das décadas de 1980 e 1990, uma onda de reformas neoliberais voltadas para a educação aconteceram não só no Brasil, mas pelo mundo todo. Exemplos são o Ato de Reforma Educacional na Inglaterra em 1988, no governo de Margaret Thatcher e os documentos curriculares nos diferentes estados dos Estados Unidos, no governo de Ronald Reagan (LOPES; MACEDO, 2011, p. 234).

Gentili (1996) apresenta algumas discussões sobre o neoliberalismo e seu discurso no campo educacional. Compreende-o como um “complexo processo de construção hegemônica” (p. 9) que se utiliza de uma dupla dinâmica: a primeira é que o neoliberalismo é uma alternativa, construída por estratégias políticas, econômicas e jurídicas, para o fim da crise capitalista do fim dos anos de 1960, e a segunda é de um projeto de reforma ideológica – a difusão de um novo imaginário social que aceita que a única alternativa possível para saída da crise e para o “bem comum” é a reforma e a utilização das estratégias neoliberais.

Além disso, Gentili (1996) aponta que é possível compreender algumas regularidades no discurso neoliberal, e apresenta-as com enfoque no campo educacional: i. compreender a crise na educação; ii. quem são os culpados; iii. que estratégias permitem sair da crise; iv. quem deve ser consultado para encontrar uma saída.

Sobre a primeira regularidade, destaca-se que na perspectiva neoliberal “os sistemas educativos enfrentam uma profunda crise de *eficiência, eficácia e produtividade*” (GENTILI, 1996, p. 17, grifos do autor), o que, segundo essa perspectiva, pode ser combatido com uma administração orientada pelos mecanismos de eficiência, ou seja, pela melhoria na qualidade dos serviços educacionais. Disso decorre o argumento de que não faltam escolas, mas escolas melhores; não faltam professores, mas professores mais qualificados; não faltam recursos, mas uma melhor distribuição e aplicação.

Ademais, seguindo a lógica do discurso neoliberal, a crise existe porque a educação é estatizada e a ausência de um mercado educacional resulta na baixa qualidade. São necessárias competições internas, prêmios e castigos embasados no mérito e no esforço individual para uma produtividade melhor.

Tais pontos levam à segunda regularidade: a culpabilização. Se não faltam recursos, escolas, professores e/ou materiais e, ainda assim, a educação não é

eficiente, os culpados são os próprios gestores e professores que não cumprem com excelência seus papéis, são os sindicatos e os programas de governo assistencialistas que impedem os mecanismos de competição individual que garantem o “progresso”. Para a retórica neoliberal, “a sociedade é culpada na medida em que as pessoas aceitaram como natural e inevitável o *status quo* estabelecido por aquele sistema improdutivo de intervenção estatal” (GENTILI, 1996, p. 22). É nesse ponto que o discurso meritocrático se fortalece, pois se a maioria das pessoas é responsável pelas condições de vida não muito gratificantes é porque não souberam reconhecer as vantagens do mérito e o esforço que leva ao triunfo na vida. Em outras palavras, “a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento; os professores trabalham pouco e não se atualizam, são preguiçosos; os alunos fingem que estudam quando, na realidade, perdem tempo” (GENTILI, 1996, p. 23). Ou seja, a crise é compreendida como resultado da incompetência daqueles que vivem e atuam no sistema educacional.

A terceira regularidade observada por GENTILI (1996) na retórica neoliberal diz respeito às estratégias necessárias para enfrentar e superar a crise educacional. Uma delas é a necessidade de criar mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços, outra é a necessidade de articular a produção educacional às necessidades do mercado. Ou seja, o mercado de trabalho emite os sinais que orientam as políticas educacionais e a avaliação e o estabelecimento de critérios rigorosos estimulam a produtividade e a eficiência.

O autor acrescenta ainda que, quando o discurso neoliberal afirma a necessidade de atender as demandas do mercado, o faz pois há uma urgência que o sistema educacional se ajuste às demandas do mercado, não significa que a educação garanta empregos ou crie fontes de trabalho, mas que promova a *empregabilidade*: “a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho” (GENTILI, 1996, p.25-26). A educação deve garantir as ferramentas necessárias para que o indivíduo possa competir no mercado de trabalho, mesmo sabendo que alguns triunfarão e outros estarão condenados ao fracasso.

Uma outra estratégia do discurso neoliberal, de acordo com Gentili (1996) é a lógica paradoxal de *descentralização-centralizante* e a de *centralização-descentralizante*. A primeira consiste em transferir o fundo público da jurisdição federal para estadual, da estadual para a municipal e até para a própria escola,

desarticulando as negociações com organizações de trabalhadores, flexibilizando as formas de contratação e a redistribuição salarial. A segunda faz o movimento contrário, centraliza algumas funções aos governos, como o desenvolvimento de um sistema de avaliações (criação de índices e *rankings*), o estabelecimento de parâmetros e conteúdos básicos com um currículo nacional e, conseqüentemente, o desenvolvimento de formação de professores centralizados nacionalmente de acordo com o plano curricular estabelecido. Isto é

O Estado neoliberal é *mínimo* quando deve financiar a escola pública e *máximo* quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. *Centralização* e *descentralização* são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais (GENTILI, 1996, p. 27, grifos do autor)

Por fim, a quarta regularidade do discurso neoliberal apresentada por Gentili (1996) é quem consultar para superação da crise educacional. E o pensamento e raciocínio neoliberal neste ponto é transparente, se os empresários, homens de negócios, conseguiram “vencer” e triunfar na vida apesar da concorrência do mercado e o que falta na escola é a competição interna e a concorrência, são eles os mais indicados para este papel. Com o adendo de que, no sistema educacional, existem problemas da ordem pedagógica, que são desconhecidos pelos empresários, pressupõem-se que a consulta se redireciona aos “*especialistas e técnicos* competentes que dispõem do saber instrumental necessário para levar cabo as citadas propostas de reforma” (GENTILI, 1996, p. 39, grifos do autor). Esses especialistas são: peritos em currículo, em formação de professores à distância, intelectuais eficientes na redução de gastos públicos, especialistas em tomadas de decisões com poucos recursos e produtividade.

Ou seja, o neoliberalismo voltado para o sistema educacional prevê o Estado mínimo ou máximo de acordo com as conveniências do mercado, deixando que o sistema educacional, como um todo, sirva aos interesses do capital e do mercado internacional. Promete mais mercado, quando na realidade é esse mesmo mercado que perpetua as origens da exclusão e da desigualdade; não diz nada sobre como atuar para minimizar esses efeitos ou atuar contra as causas da pobreza, das condições desiguais. Os alunos são clientes em capacitação para o mercado de

trabalho, que não oferta vagas para todos; os educadores são profissionais que precisam atingir metas e todo o complexo ato de ensinar/aprender passa por avaliações ou “testes de qualidade”.

No Brasil, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), marca essa fase de reformas neoliberais feita pelo então presidente, Fernando Henrique Cardoso. Propostas estas que, como afirma Boron (1999), são mascaradas de democráticas e igualitárias.

O vocábulo “reforma”, por exemplo, que antes da era neoliberal tinha uma conotação positiva e progressista – e que, fiel a uma concepção iluminista, remetia a transformações sociais e econômicas orientadas para uma sociedade mais igualitária, democrática e humana – foi apropriado e ‘reconvertido’ pelos ideólogos do neoliberalismo num significante que alude a processos e transformações sociais de claro sinal involutivo e antidemocrático (BORON, 1999, p.11).

Boron (1999) alude à ideia de que o termo “reforma” traz a denotação de atividades que promovam a emancipação dos indivíduos e condições igualitárias para o convívio social. No entanto, ao apropriar-se do termo com ações contrárias às esperadas, o termo “reforma” deixa de ter esse sinal de evolução e passa a significar o oposto. Caracteriza a diminuição dos direitos, o aumento das disparidades sociais. Consequentemente, as reformas que começam a tomar forma em todos os setores trazem, também, para o sistema educacional uma série de consequências disfarçadas de progresso. Nelas se incluem:

as lógicas de gerenciamento, de administração, da adoção de índices econômicos como indicadores de qualidade, dos rankings de desempenho, da meritocracia e da remuneração variável, que se apossaram das práticas educacionais que caracterizam a educação brasileira no período recente. No que tange as diretrizes pedagógicas do novo modelo educacional hegemônico, a espinha dorsal deste processo é a *Pedagogia das Competências*. (PEÇANHA, 2014, p. 286, grifo da autora).

Desses períodos em diante, a escola passou a visar à obtenção de bons resultados através de índices; os profissionais da educação passaram a ser reconhecidos a partir de sua produtividade, ou do alcance de metas pré-estabelecidas nas avaliações em larga escala. Toda a subjetividade e a contextualização em diferentes ambientes escolares são anulados em busca de uma nota satisfatória nas provas.

As políticas curriculares desenvolvidas nesse período, que culminaram na criação dos PCN (1997), são pensadas para o “esvaziamento do currículo”² e para consentir às demandas dos que empregam e contratam trabalhadores, com o discurso de atender as necessidades de uma classe trabalhadora, ou seja, há a interferência de empresas privadas no processo de reforma educacional.

Posterior aos PCN (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação são publicadas: em 2009, para a Educação Infantil; em 2010, as gerais para a Educação Básica e para o Ensino Fundamental de nove anos; e em 2012, para o Ensino Médio.

No ano de 2014, tem-se um novo marco na organização curricular da educação brasileira: a Lei 13.005 do Plano Nacional da Educação – PNE (2014 – 2024). Foi implementada com 20 metas a serem cumpridas no prazo de 10 anos, cada meta é seguida por estratégias que possibilitarão o alcance dos objetivos principais. Entre todas, a meta 7 merece notoriedade, pois tem como objetivo a promoção da qualidade da educação básica de modo a aumentar as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Ensino Fundamental e Médio e como estratégia primeira o estabelecimento e a implantação de diretrizes pedagógicas e uma *base nacional comum curricular*, com direitos e objetivos de aprendizagem:

META 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Estratégias: 7.1) 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 (BRASIL, 2014)

A tabela mostra resultados a serem alcançados por educadores e alunos que nos remetem a um esquema empresarial, em que os funcionários devem “bater metas” dentro de um determinado prazo.

Percebe-se, que a qualidade do ensino está condicionada a uma boa nota no IDEB, prova única e padronizada em todo o estado brasileiro, e esses bons

² Entende-se como esvaziamento, o currículo que prioriza alguns conhecimentos em detrimento de outros para a não conscientização política e econômica da sociedade atual.

resultados só são possíveis pela unificação do currículo. Ou seja, propõe-se uma sequência de estratégias que resultariam em uma qualidade de ensino satisfatória, simplificada e organizada sequencialmente, da seguinte forma:

Currículo unificado \implies Notas altas no IDEB \implies Ensino de Qualidade

Esse índice (IDEB) foi criado em 2007 e é usado para medir a qualidade do ensino a partir de “dois conceitos *igualmente* importantes para a qualidade da educação: *o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações*” (INEP, 2019, grifo nosso).

Conceitos que também são encontrados dentro da BNCC, em seu texto de apresentação. O que demonstra afinidade dos dois instrumentos, a BNCC enquanto reguladora e o IDEB enquanto medidor/avaliador:

*A aprendizagem de qualidade é uma meta que o país deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é a peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes (BRASIL, 2017, p. 5, grifo nosso)*³

Tanto a meta, quanto o índice e a implementação da BNCC como soluções dos problemas relacionados à qualidade da educação apresentam-se impossíveis e, até mesmo, injustos por diferentes motivos. O primeiro deles é a ferramenta avaliativa usada para medir a qualidade do ensino: o IDEB.

No que se refere ao conceito *fluxo escolar*, o IDEB faz o cálculo a partir do número de alunos aprovados/reprovados e do número de evasões escolares. Essa prática desconsidera as inúmeras diferenças de acesso à escola presentes em diferentes regiões do Brasil e avalia, num mesmo patamar, alunos de escolas rurais ou de regiões que sofrem por alagamentos, falta de infraestrutura, de pavimentação ou de transporte. Essas escolas incidem um número maior de situações de abandono e evasão escolar e, por isso, tem suas notas rebaixadas.

Nesse mesmo quesito, escolas de comunidades de baixo poder aquisitivo podem ser enquadradas, pois alunos em situação de pobreza, muitas vezes, precisam entrar no mercado de trabalho antes mesmo de concluírem todas as etapas da Educação Básica para complementar a renda familiar, o que, também, gera maiores níveis de evasão e abandono escolar.

³ Os trechos retirados da Base Nacional Comum Curricular recebem formatação distinta das citações por serem compreendidos como dados da pesquisa.

O fator aprovação/reprovação tem se tornado uma ameaça constante nas escolas públicas, pois o número de reprovações é calculado no índice, diminuindo a nota da instituição. Conseqüentemente, superintendentes e gestores tendem a neutralizar e impedir possíveis reprovações. Em algumas escolas, professores são pressionados a aprovarem automaticamente seus alunos ou então devem preencher diferentes documentos, relatórios e outras justificativas que deixam o processo ainda mais moroso e burocrático⁴.

Os conceitos *médias de desempenho nas avaliações* ou *índices de aprendizagem* também estão sujeitos à contestação, pelas mesmas razões que levam à evasão e à reprovação, apresentadas nos parágrafos acima, e por questões de contextualização e mensuração de um conhecimento ou conteúdo em detrimento de outros.

As provas são capazes de medir o conhecimento de um grupo de alunos, em uma única modalidade de avaliação, comparado a um padrão ou outro grupo, não são mensuráveis avanços particulares de determinada escola ou turma. São insuficientes para medir a qualidade de ensino, e reforçam a precariedade de escolas/alunos menos favorecidos em comparação a outros. Toda a complexidade e o desempenho escolar progressivo fica reduzido ao teste padronizado; crianças que são “treinadas” para este tipo de avaliação terão maiores notas, o que, nem sempre, corresponde a bons desempenhos se usados outros métodos de avaliação e conhecimento. Ou seja:

A complexidade do processo educativo não pode ser reduzida a alguns produtos que podem ser mensuráveis ou visíveis, e que servem para fornecer resultados significativos por meio de testes padronizados. Essas medidas tornam a perspectiva da qualidade educacional limitada, por não considerar outros fatores além do desempenho estudantil. Possuem, portanto, um caráter reducionista (CHIRINÉA e BRANDÃO, 2015, p. 479).

A avaliação com fins de mensurar e tornar os resultados visíveis desconsidera todo o enredamento do processo educativo, e afirmações como essas são consenso em pesquisas de avaliação em larga escala. Por isso, o IDEB, além de divulgar as médias nas avaliações, passou a fornecer indicadores que sistematizam fatores de interferência na qualidade da educação (dados que mostram a complexidade da

⁴ É preciso salientar que não é de interesse deste trabalho, nem de convicção da autora, defender a reprovação escolar ou a aprovação automática, mas são itens que precisam ser mencionados, pois colocam em cheque o método de avaliação e medição do índice.

gestão escolar, formação docente, infraestrutura, espaços de aprendizagem e equipamentos).

Porém os indicadores analisados por Ghisleni, Munhoz e Giongo (2018), apontam a insuficiência nesses dados em relacionar os verdadeiros esforços empreendidos pelos docentes e a interferência destes no desempenho de alunos; reforçam a precariedade existente na formação de áreas específicas do conhecimento e “são omissos na compreensão dos fatores que concorrem para a configuração de determinadas realidades” (*Ibid.*, p. 345):

Nesta perspectiva, pode-se problematizar que os números, conceitos e atributos gerados pelas avaliações em larga escala não dizem respeito à qualidade do ensino ou da educação, até porque estes não são passíveis de serem avaliados quantitativamente. O que se avalia são pessoas, grupos, populações por meio de estratégias de comparação que se dão entre um indivíduo ou grupo e uma média ou padrão. Nesse sentido, eles ficam à mercê de uma experiência de qualificação ou desqualificação, que determina, posiciona, classifica os sujeitos em uma determinada instituição ou em relação à sociedade. Tratam-se de sucessos e fracassos que não dizem respeito, na maior parte das vezes, à análise efetiva das ações do trabalho docente ou das aprendizagens dos alunos, mas aos efeitos indiretos de tais práticas, transformados em mensuração e classificação. Nesse seguimento, a avaliação em larga escala pode ser compreendida como um dispositivo que fragmenta e descontextualiza o processo de ensino e aprendizagem, reduzindo-o ao mero objetivo de uniformidade e objetividade de dados que são organizados com definições prévias de critérios e que visam a resultados concretos e precisos. (GHISLENI, MUNHOZ e GIONGO, 2018, p. 348)

Por outro lado, também é possível encontrar dentro do PNE (2014 – 2024) outras metas que dizem respeito a esses mesmos fatores de interferência esquecidos pelos defensores do currículo único. Como nos lembra Alves (2014), a meta 18 trata do piso salarial dos professores:

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

A meta se propõe a solucionar um dos problemas que assolam a carreira e a vida de muitos professores pelo Brasil, motivo de reivindicações e críticas – a desvalorização da profissão. No entanto, já estamos em 2020, indo para quatro anos de atraso para o alcance da meta e, até o momento, o próprio site oficial do

Programa não consegue mensurar nenhuma porcentagem de conclusão da meta 18, diferentemente das demais.

É notório que os esforços para o alcance de algumas metas são maiores que outros. Não é possível ver tamanho investimento, como o visto na implantação da BNCC, por exemplo, ou reuniões e encontros para mobilizar “entes federados” para que sejam implantados os planos de carreira ou melhores condições de trabalho (ALVES, 2014). Prova disso são as inúmeras mobilizações: professores em greve em Minas Gerais, São Paulo, Rondônia, Bahia, Paraíba, Mato Grosso e em grande parte dos estados brasileiros nos últimos anos. No Paraná, em especial, os professores passaram por episódios de truculência e violência extrema para assegurar e garantir a manutenção de direitos já conquistados⁵. Reivindicações como plano de carreira, reajuste salarial e perícias médicas mais humanizadas são questões básicas e de direito de qualquer profissional, mas que só se mantém à base de muita luta.

A questão crucial é que a qualidade do ensino está atrelada a uma unificação curricular e ao aumento dos índices. Os documentos e seus defensores não mencionam outros fatores que interferem diretamente na qualidade do ensino e quando o fazem não o cumprem. A formação e capacitação adequada dos educadores, as condições estruturais das escolas, condições de trabalho e dos recursos humanos, salários dignos, políticas públicas de acesso e permanência dos alunos na escola, são alguns exemplos desses fatores “ignorados” pelos gestores da educação no nosso país.

Pode-se constatar que a proposta de currículo se monta para atender as demandas de avaliações internacionais, e:

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base nacional comum curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação e toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico (SAVIANI, 2012, p. 316-317), entendimento que veio a

⁵ Um episódio em especial teve repercussão mundial devido tamanha violência empregada pela polícia, a mando do governo, contra os professores, conhecido como a “Batalha no Centro Cívico” que aconteceu em 29 de abril de 2015, quando professores defendiam seus direitos a uma aposentadoria e ao não congelamento do plano de carreira e reajustes salariais.

ser reforçado pela ampla e contundente crítica efetuada por Diane Ravitch (2011) sobre o sistema americano, que está sendo tomado como modelo pelo Brasil (SAVIANI, 2016, p. 75).

Saviani (2016) nos lembra do modelo de avaliação em larga escala implementado nos Estados Unidos e dos fracassos que resultados: uma educação voltada para a demanda de avaliações padronizadas e medições globais que desvirtuam o real propósito da escola e da educação escolar na vida dos indivíduos.

A partir da padronização do ensino, com testes e currículo, e mais a BNCC para a formação de professores, tem-se a formação de um ciclo de controle da formação dos sujeitos por parte do Estado e a diminuição do papel da escola. Com a prescrição do que deve ser feito, através do currículo e da padronização dos testes, os materiais didáticos passam a priorizar o atendimento a essas demandas e o aluno/família que seguir os materiais terá cumprido com o proposto para a Educação Básica, ignorando a aplicabilidade da Escola, das metodologias, das relações interpessoais, do desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno, da formação crítica e emancipatória.

O ensino efetivo, contextualizado, igualitário, democrático, emancipatório e de qualidade não se limita a execução ou não de um “esquema” que cria um currículo único e depois o avalia de maneira ilegítima. Não se pode simplificar algo tão complexo como a educação. Num território como o Brasil, de grande diversidade e de imensas desigualdades de acesso a bens materiais e culturais, a unificação curricular não traria condições iguais de educação; provas unificadas e indiferentes às divergências sociais não trariam uma avaliação justa e contextualizada; os resultados de avaliações em larga escala não transpareceriam a real qualidade do ensino. Pelo contrário, tachariam como insatisfatórios ou de má qualidade as escolas onde as condições de estudo, o acesso à cultura e aos bens materiais não são suficientes ou mínimos.

Nas palavras de Rajagopalan (2019, p.33), uma unificação curricular que preconiza a meta a ser alcançada de antemão, e não de onde os alunos partem rumo a tal meta é problemático, o lugar onde se encontra o aluno não pode ser relegado a segundo plano, pois o alcance da meta a todo custo (e com menor custo) leva ao uso de métodos e técnicas que colocam de lado o contato direto entre docente e discente.

Ao mesmo passo que a BNCC se apresenta como a solução dos problemas educacionais e a promoção das mesmas oportunidades a todos os alunos, e reconhece que há desigualdades sociais e diversidades culturais que interferem no ensino, ela coloca a cargo das Secretarias, escolas e redes de ensino, a obrigação de promover condições “equalitárias”:

[...] a BNCC [...] explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. [...]. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2017, p. 15).

É possível reconhecer que o documento faz distinção entre os termos “igualdade” e “equidade”, o que caberia um debate filosófico do significado dos termos, mas que, para este momento, podem ser simplificados de modo que a *igualdade* trata da distribuição do mesmo conteúdo a todos os sujeitos, e a *equidade* da distribuição justa e condicionada à condição e à necessidade de cada sujeito. Ou seja, a BNCC pretende proporcionar a mesma listagem de conteúdo a ser ensinado em todas as etapas da Educação Básica, no entanto cabe ao sistema e às instituições de ensino promoverem essa distribuição de maneira a atender às necessidades e especificidades de cada indivíduo: “[...] é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 8). O próprio sistema que formula e implementa o currículo, exime-se da responsabilidade e coloca-a nas instituições escolares, nos professores.

Conseqüentemente, a justificativa do fracasso nos resultados recai sobre os professores e sua má formação, sobre a incompetência dos gestores da escola, sobre a má administração do dinheiro enviado à escola e sobre a falta de preparo das aulas. Culpabilizações como essas já tem acontecido, como explica Alves (2000):

Quando se percebe que não deu certo, porque as condições objetivas, locais e temporais, são diferentes, inicia-se um processo de “buscar os culpados”: os alunos/alunas carentes, os professores/professoras mal

preparados, como acontece, frequentemente, na área educacional e não só no Brasil, pois culpas e desculpas também se podem exportar/importar (ALVES, 2000, p.53-54).

Gonçalves (2017) também aponta que as reformas educacionais, BNCC e a Reforma do Ensino Médio, não têm como objetivo a melhoria da educação e alerta para o fato de que:

o modo como o governo federal está propondo as mudanças não atingirá a qualidade desejada e o modelo proposto possui intencionalidades outras que não o direito à educação. As alterações não tocam em aspectos cruciais como financiamento, estrutura das escolas, evasão e condições de trabalho dos professores (GONÇALVES, 2017, p. 143).

Portanto, mesmo que os documentos curriculares abordem o “respeito às comunidades regionais e locais” é perceptível que os objetivos a serem atingidos devem ser conquistados mesmo sem considerar as especificidades de cada região, de cada escola, quiçá de cada aluno. Toda a complexidade do aprender que perpassa por tantas outras esferas (sociais, etárias, classistas, econômicas, políticas, estruturais) são suprimidas para a obtenção de um ensino de qualidade através da unificação curricular.

No documento, o item “*Base Nacional Comum Curricular e currículos*” é dedicado à apresentação de oito ações que os sistemas e redes de ensino devem ter para que o currículo formado a partir da BNCC torne-se integrador, regional e característico de cada local:

[...] são essas decisões (que caracterizam o currículo em ação) que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017, p. 16, comentário nosso).

Ou seja, dá uma suposta autonomia às escolas e instituições para a adequação e readaptação da BNCC, e conclui:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 19).

No entanto, o que se percebe com outros currículos implementados no Brasil, ao longo dos anos, é que os municípios cumprem o papel de complementar o que já

vem pronto. O documento base é imposto como uma referência a ser cumprida, ficando a cargo dos municípios a simples organização e complementação deste.

Destacamos que no caso da educação brasileira, os municípios, por meio de seus sistemas de ensino, atuam apenas na formulação de normas complementares. Esse entendimento pode fazer com que percebamos que em muitas situações o currículo é entendido como um documento normativo/prescritivo/oficial/legal que deve ser tomado como referência pelos entes subnacionais na construção de suas propostas curriculares (SOUSA e PEREIRA, 2019, p. 356).

Compreendemos que a BNCC expõe e oferece uma falsa autonomia às demais instâncias escolares, uma vez que apresenta uma lista de competências/habilidades a serem cumpridas, já organizadas a partir de códigos que deverão ser compreendidos e expostos em provas, registros de aula e planejamentos anuais, e que não permitem de fato uma reorganização do currículo ou uma adaptação específica de cada local.

A própria BNCC se apresenta, em seu primeiro parágrafo, como um documento de caráter *normativo*, ou seja, exclui do debate a escola como um local privilegiado de fazer o próprio currículo. (SOUSA e PEREIRA, 2019, p. 360).

Outrossim, grande parte dos municípios não dispõem de especialistas, formações ou recursos humanos e financeiros para trabalhar na elaboração do currículo. Nossa experiência nos mostra professores realocados em secretarias de educação com acúmulo de tarefas e cargos, alternando entre um horário e outro a (re)organização do currículo, diferentemente do que foi observado na esfera nacional para a criação da BNCC, em que os debates e estudos são extensos e demoram anos para serem concluídos e os investimentos, não só do setor público, mas também do setor privado, são milionários, pois a constituição de um currículo nacional é de interesse daqueles que pretendem manter o poder e as relações sociais existentes, como podemos constatar com a assertiva de Carvalho e Lourenço (2018):

A organização e a planificação da BNCC envolvem relações de poder que visam a construir um modelo majoritário de comportamento, de valores, de sentidos, de modelos discursivos do ensinar e do aprender, impostos verticalmente, sobrando pouco espaço para a problematização e a invenção de alternativas baseadas na efetiva participação dos profissionais da Educação Básica (CARVALHO e LOURENÇO, 2018, p. 238)

Em um artigo, bastante particular e rico em relatos pessoais e históricos, Alves (2014) apresenta suas participações e memórias em discussões e debates para a criação de uma base curricular desde a década de 1980 e, dentre tantas, expõe que, em uma reunião promovida pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em 2014, é admitido, tanto pela representante do governo, Profa. Maria Beatriz Luce, da Secretaria de Educação Básica (SEB), como pelo representante do Movimento “Educação para todos” e pelo representante da Fundação Lemann, que o processo de melhoria na educação brasileira se iniciou pela etapa final, pela avaliação. Consequentemente, ao encontrar uma falha, buscou-se uma solução: “mas a afirmativa deste equívoco governamental vem seguida da ideia que tudo se resolverá com a criação de uma BNC para a Educação básica” (ALVES, 2014, p. 1474).

Indiferentes a todas as considerações feitas, que são apenas pinceladas neste texto, mas podem ser encontradas em muitos trabalhos acadêmicos já publicados e, na defesa da unificação curricular, o Plano Nacional de Educação foi elaborado e iniciaram-se concretamente esforços para a construção da BNCC, na justificativa de que esse é o caminho para a melhoria na qualidade da educação brasileira.

Foi no ano de 2014 que a discussão sobre a criação e elaboração de uma base nacional comum se tornou mais sistemática, partindo da organização e de seminários promovidos pela UNDIME e CONSED.

Em 2015, o MEC instituiu um grupo de redatores para sua primeira versão. Esta foi disponibilizada para consulta pública de outubro a março de 2016. A segunda versão, depois de revisões e ampliações, foi publicada em maio de 2016 e colocada em debate no mês seguinte. Em abril de 2017, a terceira versão foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação para homologação, que aconteceu em dezembro de 2017. No entanto, este apenas contemplava as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, ficando a etapa do Ensino Médio para discussão e homologação apenas um ano depois, em dezembro de 2018.

O processo de debate, criação e envio do documento reuniu membros de diversas áreas do conhecimento de universidades públicas, o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e representantes

que compõem a Organização Não Governamental (ONG) Movimento pela Base Nacional Comum.

Na versão homologada da Base não é possível encontrar os redatores ou membros da comissão de coordenação e redação do documento. Porém em site próprio, e na Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, do Ministério da Educação fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Composta por 116 membros, a comissão é formada por profissionais indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). (BRASIL, 2015)

Na segunda versão (BRASIL, 2016), já revisada, é possível encontrar os nomes dos indicados delimitados por área do conhecimento e por etapa da Educação Básica (anexo I).

Em um trabalho publicado sobre o papel da UNDIME na implementação da BNCC, Sousa e Pereira (2019) chegam à conclusão de que essa organização teve como papel o convencimento da necessidade de uma unificação curricular, perpetuando a hegemonia de um currículo homogêneo, normativo que desconsidera as especificidades de cada cidade ou escola:

A Undime, como integrante da rede, atua com estratégias discursivas de convencimento da sociedade, mais precisamente, de convencimento dos dirigentes municipais de educação sobre a necessidade de uma base nacional comum curricular para a garantia de uma educação de qualidade no território nacional [...] os discursos circulantes da Undime tentam hegemonizar um sentido de currículo, centralmente organizado, homogêneo e normativo, sem levar em consideração as especificidades das escolas. (SOUSA e PEREIRA, 2019, p. 360 - 361)

Macedo (2014), também pesquisadora do campo do currículo, atenta em um de seus artigos para as entidades que participam no processo de criação do documento e suas demandas para a promoção de uma educação de qualidade. Ela destaca que, por mais que as pesquisas se destinassem às instituições político-públicas, a presença, durante suas buscas, de instituição político-privadas era tão massiva que não poderia ser ignorada.

Dentre tantas, a que merece notoriedade é a intitulada “Movimento pela Base Nacional Comum”. Em site próprio, é possível encontrar o que é o movimento e quem são:

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. (MOVIMENTO PELA BASE, 2017)

Dentre os membros do conselho, do apoio institucional e profissionais do grupo é possível encontrar deputados, secretários de educação de diferentes estados, alguns professores de universidades públicas e vários consultores de empresas e fundações privadas, como: Itaú BBA, Instituto Natura, Instituto Inspirare, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Singularidades e uma série de outras empresas privadas.

Ainda a partir das análises feitas por Macedo (2014), é notória uma grande participação da Fundação Lemann (e sua rede de parceiros) nesse tema, desde 2013, muito antes da BNCC ser divulgada pelas mídias para a sociedade, por meio de financiamento de eventos e seminários que debatem a melhora na qualidade do ensino e acabam sugerindo uma unificação curricular.

De acordo com a autora, a intenção das instituições privadas não é a de financiar projetos públicos, mas de criar demandas e gerir esses projetos em parceria com o Estado.

Com a participação de diversos setores que não pertencem ao campo educacional, fica evidente que a implantação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio não têm como função precípua a resolução de problemas da Educação, a melhoria da qualidade do ensino, o bem-estar comum e as questões sociais, mas revela-se fortemente relacionada aos interesses políticos e às demandas econômicas (BRANCO, *et al*, 2018, p. 48).

Corroborando a esse pensamento, Gerhardt (2019, p. 92) afirma que o fato de os autores da Base não estarem vinculados a Institutos de Pesquisa de Universidades, e sim a organizações privadas, articuladas a instituições comerciais e financeiras, é mais um atestado do caráter mercantil do currículo.

Percebe-se então, que as reformas neoliberais que se iniciaram nas décadas de 1980 e 1990 ainda não se findaram, mas se fortaleceram. Instituições do setor privado se dedicam a promoção de um debate educacional por interesses próprios e de seus negócios e, assim, políticas de manutenção do sistema de dominação continuam a existir no espaço escolar. São interferências do mercado na esfera pública para a promoção dos próprios interesses da iniciativa privada: “[...] urge para os empresários reformarem o EM, de modo a atender seus interesses de mercado,

desconsiderando o papel humano e social da educação, e olhando para os jovens como estoque de mão de obra” (GONÇALVES, 2017, p. 142).

Desde o seu surgimento, a escola pública nasceu do interesse da elite dominante em habilitar pessoas para o trabalho, para transitarem do meio rural/agrícola para o moderno, e este princípio ainda se faz presente, uma vez que o cenário atual apresenta condições para uma formação contrária à da emancipação e da formação crítica do sujeito (BRANCO, et al., 2018). E corroborando com essa visão, Macedo (2014) nos lembra que:

um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte. (MACEDO, 2014, p. 1553).

Ora, a proposta de um novo currículo não está a serviço da melhoria na qualidade da educação e do preenchimento das lacunas desse setor, mas na manutenção do controle e da distribuição desigual de bens e serviços.

Outra estratégia de convencimento utilizada, contraditória e que merece destaque, é a de fazer consultas públicas para a construção da BNCC. Em princípio, é esse o desejo de críticos, pesquisadores e interessados no currículo escolar, de uma construção coletiva, em que todas as vozes são ouvidas e cada particularidade é tratada. No entanto, o modelo de consultas públicas online e os seminários organizados por entidades privadas colocam em dúvida esse processo.

Primeiramente, porque as consultas públicas feitas em site próprio, em que todos os cidadãos poderiam tecer seus comentários e apontamentos sobre as primeiras versões do documento, não foram divulgadas ou transparentes: não se sabe ao certo quais comentários foram lidos, quem os leu, quais foram levados em consideração e quais foram descartados. Consultas “viciadas” em que os professores deveriam assinalar seu posicionamento dentro de três possíveis respostas: “concorda, discorda ou discorda parcialmente”⁶. Ou seja, mesmo que as

⁶ Como docente da Rede Pública do Estado do Paraná, tive um dia de formação continuada na escola dedicado à análise e sugestões dos conteúdos da BNCC. Os docentes deveriam acessar um sistema pronto e assinalar se *concordavam*, *discordavam* ou *discordavam parcialmente* dos conteúdos de cada ano escolar. Quando assinalada uma das duas últimas alternativas, um campo para comentário se abria no qual o professor poderia sugerir ou escrever sobre o conteúdo de toda aquela série, por exemplo todo o conteúdo de Língua Portuguesa para o 6º ano. Não era possível comentar sobre pontos específicos. Outrossim, os comentários depois de enviados não poderiam ser acessados, e não era permitido o acesso aos comentários de outros professores.

consultas fossem lidas e revistas para edição do documento, elas possibilitam apenas a mudança de alguns aspectos ou redações, e não o modo de organização geral, a “espinha dorsal” do documento.

Outro fator que merece destaque é que a construção da BNCC se deu por dois tipos diferentes de modulações, que podem ser problematizadas: o perfil dos *experts* a quem são confiadas as escolhas de conteúdo, habilidades e competências de aprendizagem; e o modo como *experts*, professores e gestores participaram das decisões. Fatos esses que remetem a uma desqualificação dos “leigos”, professores da Educação Básica, frente ao conhecimento e a objetividade que os especialistas apresentam:

Os *experts* colocam em xeque as vozes não autorizadas ou não consideradas legítimas, num jogo entre o agenciamento que “faz” e o agenciamento que “conhece” e “decide”. Nesse jogo há, ainda, aparentemente, um estímulo à participação dos “leigos” com a finalidade de, ao fazê-los falar, legitimar o discurso dos *experts* (especialistas, mídia, pesquisadores em diferentes áreas de conhecimento) e, sob uma aparente participação, mantê-los sob consulta sem efetivo poder de decisão (CARVALHO e LOURENÇO, 2018, p. 241).

A construção da BNCC passou por consultorias em empresas privadas, grupos de pesquisa, grupos midiáticos, para a manutenção de seus interesses no currículo brasileiro e em todo o sistema educacional. Assim a formação para o mercado de trabalho se dá nos moldes esperados por eles; a possibilidade de uma transformação social é diminuída, a hegemonia do capital se mantém e os professores, com seus saberes e experiências, ficam achatados, confrontados e até ignorados perante uma muralha de especialistas e discursos.

De modo geral, as questões relativas à BNCC foram retiradas do âmbito da problematização pública e confiadas a especialistas (grupos de interesse econômico, *experts*, cientistas, administradores/gestores do Estado), pois mesmo os Seminários Estaduais em nada garantem que as críticas e as sugestões dos educadores serão consideradas. Os que governam têm o poder de definir os problemas e formular as questões, estabelecendo, desse modo, o que é importante para ser feito e falado e, assim, a liberdade de expressão dos professores é exercida dentro dos limites de um fazer e dizer previamente codificados, já estabelecidos pelos problemas e pelas soluções dos que governam (CARVALHO e LOURENÇO, 2018, p. 243).

Isso mostra o silenciamento colocado aos professores através de uma consulta que pouca validade tem; faz dos professores – os maiores envolvidos/interessados – os “outros” na construção e elaboração do currículo: mais

um ponto que coloca a BNCC em contradição com seu discurso de promoção da igualdade e qualidade da educação.

Visto que a ideia de criação de um currículo unificado e de uma reforma educacional se deu em um período marcado para atender às demandas do mercado e da iniciativa privada, temos a clareza de que a BNCC não atende às necessidades reais existentes e se contradiz ao apresentar-se como a solução dos problemas educacionais por diferentes razões: por não considerar outros fatores que influenciam diretamente na qualidade da educação, como infraestrutura, recurso materiais e humanos, por estar a serviço da iniciativa privada que pretende manter a hegemonia e a disparidade de classes, por promover uma falsa autonomia às instituições escolares e eximir-se da responsabilidade de possíveis (e prováveis) fracassos e por promover uma avaliação/teste através de índices que pouco refletem a realidade das salas de aula. “a implementação da BNCC parece servir ao claro propósito de eximir o governo dos problemas com Educação e políticas educacionais” (TÍLIO, 2019, p. 12).

Compreendidos os momentos históricos e políticos que levaram à criação da BNCC, apresentaremos, na sequência, um levantamento das teorias de currículo recorrentes no Brasil nos últimos anos que, de alguma forma, também contribuíram para a criação desse modelo de unificação curricular.

3 TEORIAS DE CURRÍCULO

O currículo desempenha papel primordial em qualquer sistema educacional. É por meio dele que a estrutura organizacional do modelo de educação se dá. Não é fácil delimitar ou conceituar o que é currículo e o que ele abrange, devido às várias interferências e à sua híbrida construção.

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar cabo um processo educativo. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 19)

Ou seja, o currículo compreende mais que as matérias escolares, compreende uma gama de elementos que organizam e tornam possível a orquestração escolar. O currículo envolve além de uma proposta de conteúdos, como assinala Moreira (2000, p. 75): “Da restrita visão de currículo como lista de disciplinas, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional. Ou seja, o currículo torna-se tudo ou quase tudo”.

Desde a primeira aparição do termo currículo, nos registros da Universidade de Glasgow em 1633, o currículo se referia a uma organização das experiências escolares de sujeitos agrupados, já associava princípios de globalidade estrutural e de sequência ou plano de aprendizagem (LOPES e MACEDO, 2011, p. 20).

No entanto, mais que sua concepção, a principal questão a se observar em um currículo é: “qual conhecimento será ensinado?”, pois é desta questão central que as diferentes teorias de currículo se apresentam, recorrendo de maneiras distintas a questões da natureza humana, da natureza da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade (SILVA, 2001).

O conhecimento recebe significações distintas de acordo com a vertente de currículo a que está submetido. Lopes e Macedo (2011) denominam quatro vertentes principais: perspectiva acadêmica⁷, perspectiva instrumental⁸, perspectiva

⁷ Perspectiva acadêmica: Trata como conhecimento aquilo que pode passar por testes e ser validado.

⁸ Perspectiva instrumental: É a busca pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a eles.

progressivista⁹ e perspectiva crítica¹⁰. O estudo sobre currículo não se limita a apenas essas, mas entende-se que elas abrangem os principais embates no campo do currículo.

Segundo Silva (2001), uma segunda pergunta central, que não pode ser desvinculada da primeira, refere-se aos estudantes, em especial: “o que eles devem ser ou tornar-se?”. Afinal um currículo é elaborado para moldar e modificar pessoas para um propósito.

Assim, currículo vai além de uma lista de conteúdo a ser ensinado, ele tende a perpetuar suas teorias subjacentes e a reproduzir nas pessoas a manutenção de seus interesses. A escolha de determinado conteúdo ou método implica na retirada de outros, e isso gera consequências políticas, sociais, identitárias. Currículo é identidade, é política, é sociedade, é poder, afinal “destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2001, p. 16).

Dada tamanha influência do currículo, seus estudos não são inéditos. Tem seu ponto de partida na década de 20, nos Estados Unidos, com Bobbitt, num período marcado pela industrialização, imigração e ampliação escolar, o que resulta num currículo escolar debatido e construído por administradores (MALANCHEN, 2014). Chamado de eficientismo, a organização curricular proposta nessa época, resume-se à busca pelo currículo científico, associado à administração escolar, baseado em conceitos como eficiência, eficácia e economia. Os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisavam ser úteis, precisavam solucionar os problemas gerados pelas mudanças econômicas. (LOPES e MACEDO, 2011).

O livro escrito por Bobbitt, no início dos estudos sobre currículo, dá-se em um momento de disputas econômicas, políticas e culturais e procura, justamente, moldar a educação de massas para que ajam de acordo com uma empresa comercial.

Assim como em uma empresa, Bobbitt defendia que a educação deveria ter objetivos claros a serem atingidos, métodos precisos para alcançá-los e ferramentas

⁹ Perspectiva progressivista: Conhecimento centrado na experiência das pessoas, visando a fins que promovam o bem-estar da humanidade.

¹⁰ Perspectiva crítica: a de maior destaque atualmente no campo do currículo. Formada por um conjunto de autores de base teórica distintas, mas que conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes, a distribuição do poder e a ideologia.

de mensuração. Um modelo voltado para a economia e a formação de mão-de-obra especializada e nada questionadora (SILVA, 2001).

Antes mesmo de Bobbitt, John Dewey já havia escrito um livro¹¹ sobre currículo, no entanto não alcançou tamanha repercussão e influência. Também conhecido como progressivista, o modelo de currículo proposto por Dewey via a educação como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbanizada e industrializada. Objetivava a construção de uma sociedade humanizada e democrática. Encarava a aprendizagem como um processo contínuo e não como preparação para a vida adulta. Compreendia três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23). As teorias de Dewey foram trazidas para o Brasil na conhecida Escola Nova, promovida por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

No Brasil, as primeiras preocupações com o currículo também datam da década de 1920. E, até a década de 1980, essa área de estudo foi marcada pelas teorizações estadunidenses. O uso e apropriação dessas teorias se dava por meio de um acordo bilateral entre os dois governos (estadunidense e brasileiro) com o programa de ajuda à América Latina (LOPES e MACEDO, 2010).

Nesse período, os estudos sobre currículo abordavam com neutralidade e tratavam como princípio a formação do sujeito trabalhador de forma especializada, ou seja, “o currículo seria somente uma questão de organização e racionalização, uma questão puramente técnica” (MALANCHEN, 2014, p. 62).

A partir dessa visão e interpretação dos currículos, o *status quo* permaneceria sem alterações, as formas dominantes de conhecimento não seriam questionadas. O currículo responsabilizar-se-ia pela manutenção dessa forma de organização já existente de modo natural, sem que isso fosse notado ou levado em consideração.

Em 1949, a abordagem eclética de Ralph Tyler articula abordagens técnicas e pensamento progressivista que se impõem por mais de 20 anos no Brasil e nos Estados Unidos. Seu modelo é um procedimento linear dividido em quatro etapas: i. definir os objetivos de ensino; ii. selecionar e criar experiências de aprendizagem apropriadas; iii. organizar as experiências de modo a garantir eficiência ao processo; iv. avaliar o currículo. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 25).

¹¹ Escrito em 1902, “*The child and the curriculum*” (A criança e o currículo – tradução livre).

É com o modelo curricular de Tyler que o vínculo entre currículo e avaliação se estabelecem, propondo que a eficiência do currículo seja testada a partir da avaliação do rendimento dos alunos. Devido a sua grande influência nos modelos de currículo construídos, não só no Brasil, mas em todo o ocidente, suas contribuições serão retomadas a frente.

As grandes transformações da década de 1960, com movimentos feministas, independência de colônias antigas, protestos contra a ditadura no Brasil e outros movimentos sociais e culturais dessa época, acarretaram, também, um outro formato de interpretações acerca de currículo.

Só em meados de 1970, o estudo sobre o currículo começa a ser estudado a partir de teorias críticas, o que gera mudanças no modo de ver e estudar currículo, pois, como salienta Silva (2001, p. 30), “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”.

O sistema educacional passa a ser compreendido como uma das ferramentas de manutenção, conservação e preservação das diferentes classes e modos de organização do trabalho. O currículo é visto como um dos instrumentos de dominação ideológica. A ideia de que o currículo atua naturalmente na perpetuação do sistema existente deixa de ser aceita, e passa a ser questionada. Não apenas com inquietações ou críticas, mas com a crença de que o currículo e a educação atuem como ferramentas de quebra de ciclos, ou de desconstrução de um modelo de organização social pré-existente.

As teorias do currículo consideradas críticas preocupavam-se com questões como: a desigualdade e a justiça social, e com o papel reprodutor da escola e que afirmavam, estar afinada aos interesses dos grupos dominantes. Desse modo, os autores, estavam preocupados em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise crítica, o que efetivamente o currículo colocava em prática. (MALANCHEN, 2014, p. 67)

O currículo passa a ser visto sob novas perspectivas e, como consequência, diferentes autores passam a apontar nele uma transmissão cultural da classe dominante. Ou seja, a reprodução de uma cultura sobre outra, fazendo com que a classe dominada não tenha espaço nos currículos, acarretando, assim, seu apagamento.

De acordo com Silva (2001), o “movimento de reconceptualização” de currículos se deu em vários lugares ao mesmo tempo. Nos EUA, com Apple, Giroux,

Bernstein e Pinar, na Inglaterra com Michel Young e a Nova Sociologia da Educação, na França com Althusser, Baudelot, Bourdieu, Establet e no Brasil, com Paulo Freire, por exemplo. Teorias que iriam agitar a teoria tradicional de currículo, inspiradas não só teoricamente, mas por revoluções e experiências educacionais.

Althusser, em 1970, com seu ensaio “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado”, afirma que a permanência da sociedade capitalista e da injusta divisão do trabalho depende da reprodução de seus componentes ideológicos. E a escola, assim como a religião, a família e a mídia, desempenham a responsabilidade de garantir a permanência do *status quo* através da repreensão ou ideologia. A escola torna-se o aparelho central, por atingir quase a totalidade da população por um longo período de tempo.

A escola e o currículo contribuem para essa permanência à medida que reproduzem no seu funcionamento as relações sociais de um local de trabalho e ao transmitirem, pelos conteúdos, esses arranjos sociais como naturais, neutros e até desejáveis.

Para Bourdieu e Passeron, há um agravante: a cultura dominante toma posição de destaque por imposição, força e obrigatoriedade, mas se mostra como natural. Ou seja, há a imposição cultural simultaneamente à ocultação desta imposição, fenômeno esse chamado por eles de “dupla violência”.

É o que acontece com o novo currículo imposto. Na contramão do que se espera, a BNCC trata da preparação do estudante para a vida adulta, traz “as demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2017, p. 5). Em outros termos, traz para o estudante as capacidades de “ser mão-de-obra” e não de romper com a organização desigual e injusta que se vive. Utiliza de discursos para colocar a cargo do estudante uma culpabilidade que não lhe cabe, a de ser responsável por seu futuro, suas oportunidades. Prova disso é a propaganda citada na introdução deste texto, em que alunos (supostamente) em condições iguais de educação terão as mesmas oportunidades ou quando a BNCC “propõe [...] o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017, p. 15).

Não obstante, o currículo escolar vem expresso na linguagem dominante, é transmitido na linguagem dominante, favorecendo crianças da classe dominante por conviverem com situação de comunicação semelhante a vida toda. Conseqüentemente, as crianças que por ventura não pertencem a esse meio são

desprestigiadas, além de terem acesso dificultado às informações. Por conseguinte, crianças da classe dominante são bem-sucedidas na escola e alcançam níveis superiores de educação, reforçando a permanência do *status quo*.

Nesse sentido, a reprodução cultural opera de forma semelhante à reprodução econômica: o capital cultural das classes médias, desigualmente distribuído, favorece aqueles que o possuem e, com isso, perpetua a desigualdade dessa distribuição (LOPES e MACEDO, 2011, p. 28).

Na década de 1970, a sociologia britânica ganha espaço na área do estudo do currículo com Michael Young e o movimento conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE). Esse campo determina que a elaboração do currículo seja pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes. Abre-se uma possibilidade e uma visão de que os conhecimentos determinados pelo currículo favorecem uns em detrimento de outros, que os interesses são colocados na organização e elaboração do currículo. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 29)

A partir da década de 1980, o Brasil não mais fazia a transferência teórica curricular automática dos Estados Unidos. Iniciava-se uma abertura política depois de anos de ditadura militar, em que o tecnicismo, derivado da racionalidade, era valorizado.

No entanto, a dissociação de teorias estrangeiras não se deu de modo imediato. Pensamentos curriculares de língua inglesa ainda continuavam a aparecer nos debates nacionais.

Dentre as influências estrangeiras temos Michael Apple, que aparece com críticas neomarxistas de currículo, dando sequência aos trabalhos de Althusser e Bourdieu, que faziam críticas à organização escolar, mas não especificadamente do currículo.

Na teoria crítica postulada por Apple, o currículo não poderia se limitar ao “como” e às demais tendências tecnicistas, o currículo deveria se voltar a outras questões, principalmente ao “porquê”. Por que alguns conhecimentos e não outros? Por que esses critérios são utilizados para a escolha? Trata-se do conhecimento de quem? O que é proposto está a serviço de quem? Ele atenta ao fato de que a reprodução social não é tranquila e garantida, mas é necessário convencimento das pessoas em desejar as formas de organização social já existentes.

Além dessas contribuições, Apple coloca grande destaque na escola como instrumento que exerce a distribuição deste conhecimento. Para ele a escola desempenha papel igualmente importante na produção de conhecimento. Afirma que os sistemas de avaliação centralizados nos resultados, como os exames nacionais, determinam o currículo como estrutura.

Michael Apple também faz contribuições para questões políticas de implementação de currículos, que influenciam significativamente, nos anos 1990, o pensamento curricular no Brasil.

Um pouco mais tarde, encontramos Henry Giroux, que concentra seu trabalho inicial a desenvolver uma crítica às teorias apresentadas na busca de encontrar alternativas que superassem as falhas e as omissões encontradas. Isto é, preocupava-se em ir além do pessimismo sugerido pelas teorias da reprodução social.

Acreditava que seria possível canalizar a resistência de professores e alunos para o desenvolvimento de um currículo político e crítico capaz de desconstruir os arranjos sociais dominantes. Atenta para o não apagamento da voz dos estudantes e a necessidade de um espaço em que seus anseios e pensamentos possam ser ouvidos, a fim de contestar as relações de poder.

Além de teorizações estrangeiras, há, também, teorias brasileiras que ganham notoriedade em meados de 1980: A Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani. (LOPES e MACEDO, 2010).

Paulo Freire, mesmo não realizando teorizações específicas de currículo, teve suas considerações e esforços para responder questões como “o que ensinar?”, sendo assim, suas contribuições, de algum modo, também implicam nos estudos de currículo.

A crítica de Freire ao currículo está na “educação bancária”¹² e no desligamento do currículo tradicional com as situações reais vividas pelas pessoas envolvidas. Ele propõe, então, uma “educação problematizadora”, que se preocupa com o conhecer intencional, educador e educando como agentes do processo, que criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo.

¹² O conceito de “educação bancária” vê o processo de ensino como uma transação monetária, onde os conteúdos são transmitidos do professor aos alunos, como um depósito. Sendo o professor o papel ativo da situação e o aluno, sempre, passivo.

Crescem as críticas ao currículo enquanto prescrição do que deve ser ensinado e dos comportamentos esperados dos alunos. Começam a surgir influências para a concepção de currículo focado na compreensão do mundo, da vida dos estudantes. Propõe-se uma elaboração curricular que integra a vida dos sujeitos às decisões curriculares. (LOPES e MACEDO, 2011).

Durante suas teorizações, no início dos anos 1980, Freire foi criticado pela então “pedagogia histórico-crítica” elaborada por Dermeval Saviani. Pois, para Saviani, desde os estudos tradicionais até Freire, a preocupação se dava com *métodos de aquisição* de conteúdos e não com *a aquisição* propriamente dita.

No início da década de 1990, os estudos sobre currículo tomaram caráter sociológico. Buscavam compreender currículo como espaço de relações de poder. Na primeira metade do século, a maioria dos textos se enquadravam como textos políticos.

Junto de temáticas relacionadas ao currículo e o conhecimento, apresentadas em textos deste período, há trabalhos da multirreferencialidade, ou seja, da exigência de múltiplas referências para interpretação do currículo. Foi então que as características de vertentes marxistas ou funcionalistas começam a se contrapor à multiplicidade característica da contemporaneidade pós-industrial. Essas multiplicidades não se apresentam como diferentes tendências ou teorizações, mas inter-relacionam-se produzindo híbridos culturais, o grande marco no Brasil na segunda metade da década de 1990 (LOPES e MACEDO, 2010).

Para Lopes e Macedo (2010), as teorizações de currículo acontecem por diversos sujeitos, legitimados pelas instituições de ensino a que pertencem suas agências de fomento ou fóruns de pesquisadores. Nesse sentido, não é a utilização de um modelo teórico-metodológico que define o currículo, mas as relações de poder dominantes existentes neste campo que fazem prevalecer determinados aportes em função de seus interesses e objetivos. Características perceptíveis na construção da BNCC, com o apagamento e o silenciamento dos professores da Educação Básica através de consultas públicas sobrepostos pelos interesses do setor privado em consultorias a especialistas.

O currículo se constitui em um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas

pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas e práticas. (LOPES e MACEDO, 2010, p. 17 e 18)

O planejamento curricular e a concepção de currículo se misturam ainda hoje. As teorias de currículo expostas até agora são de proposições de modelos e métodos de planejar currículo. E no Brasil, até os anos de 1980, as propostas curriculares são elaboradas segundo o modelo de elaboração de Ralph Tyler, educador, cujo trabalho, conhecido como “Os princípios de Tyler”, na área do currículo teve impacto mais duradouro até os dias atuais (KLIEBARD, 2011, p. 24). Analisando o exposto por Lopes e Macedo (2011) sobre a teoria curricular de Tyler, encontramos algumas aproximações com a atual proposta curricular, a BNCC, vejamos:

Primeira aproximação: Racionalidade e eficientismo.

O currículo proposto por Tyler é centrado na racionalidade, na eficiência. Baseia-se na definição de metas e objetivos e de formas de verificação de sua execução, ou seja, das avaliações do currículo.

Sua obra central é de 1949, quando a preocupação não se dá nas formas de organização das disciplinas, na quantidade de anos escolares ou na retenção de alunos. Ela planeja blocos temporais maiores, não fragmentados. Tyler concebe os princípios do currículo como a organização das experiências. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 45)

Quem elabora o currículo, segundo Tyler, deve centrar-se em dois pontos, primeiro partir da realidade para qual o currículo está sendo elaborado e, segundo, a partir das respostas de especialistas de áreas que os conhecimentos são necessários, mas que não iriam especializar os alunos. Ou seja, o currículo deve ser pensando para qual realidade será planejado, ora centrado na realidade do aluno, ora centrado na realidade social a que ele irá adentrar.

Observamos aqui o primeiro ponto em com a proposta da BNCC: a busca por uma racionalidade e o eficientismo. As dez competências para a Educação Básica (anexo II), colocadas como centrais para todas as disciplinas, transparecem esse modelo de pensar o currículo. Ao propor que os estudantes devem “apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu

projeto de vida” (BRASIL, 2017, p. 9), o documento propõe que o sujeito esteja habilitado para o mercado de trabalho, dentro das suas limitações e possibilidades. Ou seja, é necessário que o aluno reconheça o mundo do trabalho tal como está colocado, sem possibilidades de mudança e, a partir de experiências, reconheça-se e reconheça a posição que ocupa nesse modo de organização, de maneira passiva.

Segunda aproximação: Filtro psicológico e filtro filosófico

Além de tratar os objetivos do currículo como preparatórios para formação da vida adulta e contemporânea, Tyler apresenta a necessidade de dois filtros: o filtro psicológico (adequação às capacidades das crianças) e o filtro filosófico (valores que devem ser perpetuados). Para os críticos, o filtro filosófico apenas perpetuaria a má distribuição e a diferenciação de classes, sem consciência ou perspectiva de mudança.

Outro ponto em comum. Como assinalado acima, o aluno deve reconhecer-se e adequar-se as suas capacidades, supostamente limitadas – filtro psicológico. E os valores devem ser perpetuados – filtro filosófico – pois uma das competências a ser desenvolvida trata do “agir pessoal e coletivamente [...] tomando decisões com base em princípios éticos [...]” (BRASIL, 2017, p. 10). Tal afirmação nos traz a memória o projeto de lei “Escola sem Partido”, proposto por deputados ligados a uma bancada conservadora, que declara como negativa e doutrinação ideológica toda e qualquer forma de educação que trate da emancipação e do rompimento com o sistema excludente e desigual que vivemos¹³.

Terceira aproximação: Objetivos do currículo

Para Tyler, a formulação dos objetivos também merece destaque: devem preocupar-se com a mudança que se espera no aluno e não com as ações do professor. O aluno deve aprender pela experiência de aprendizagem. O docente deve controlar o ambiente e criar situações estimulantes às quais os alunos devem reagir. O aluno deve ser conduzido a praticar o comportamento desejado em relação ao conteúdo e objetivo, deve sentir-se satisfeito, deve realizar experiências com

¹³ Sobre a atuação do Movimento Escola Sem Partido na construção da BNCC sugerimos a leitura de MACEDO, 2017: As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum.

sucesso e diversificadas; deve observar que cada experiência atinge diversos resultados/objetivos.

Enquanto a definição dos objetivos deve ser feita pelo especialista, a seleção e organização das experiências podem ser feitas pelo professor. O autor mostra que a escola e o professor devem participar, também, uma vez que mesmo que os objetivos sejam pré-definidos os modos de organização, ordem e as aplicações das experiências de aprendizagem são inúmeras.

Temos aqui o terceiro elemento em comum: os objetivos do currículo organizado por especialistas. Como já mencionado na sessão anterior, dedicada aos percursos históricos e políticos que a BNCC percorreu, o documento foi elaborado previamente a partir de consultorias a *experts* na área do currículo e, só depois, levado para debate e apreciação de professores da educação básica através de estratégias de silenciamento. Além disso, a BNCC coloca a cargo das escolas e professores a responsabilidade de adequar as práticas e garantir que todos tenham condições de atingir os objetivos propostos pelo currículo, dando assim uma falsa autonomia às instituições escolares:

[...] as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (BRASIL, 2017, p. 30).

Quarta aproximação: Organização horizontal e vertical

Voltando à teoria curricular de Tyler, ele pontua a necessidade da organização das experiências de modo horizontal e vertical. Para ele, a organização horizontal se dá através da integração entre as áreas, os mesmos objetivos e experiências tratados em diferentes áreas para que o aluno perceba uma unidade na aprendizagem. Já a organização vertical se dá pelo tempo, quando uma mesma experiência de aprendizagem é retomada em momentos diferentes ao longo da vida escolar sempre com um nível de dificuldade maior. Assim seriam atingidos os princípios da continuidade, sequência e integração. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 48).

Temos, na BNCC, a organização das disciplinas ao longo dos anos escolares da seguinte forma:

As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos considerando suas especificidades (BRASIL, 2017, p. 28).

Quinta aproximação: Avaliação do currículo

Por fim, as considerações de Tyler culminam na avaliação destes currículos, feita por meio de testes aplicados aos alunos. Defende que a avaliação da eficácia da aprendizagem é a última etapa do planejamento curricular. Com uma avaliação guiada pelos objetivos e centrada no aluno, os testes propostos por Tyler não são simples, pois avaliações escritas não mensuram uma série de comportamentos e avaliações práticas são difíceis de serem aplicadas.

O ponto em comum mais claro e enfático das proposições de Tyler com a BNCC: a avaliação do currículo através de testes aplicados aos alunos. A avaliação, seja do currículo, da escola ou dos alunos, já é uma realidade no sistema educacional brasileiro, desde a implantação dos índices (IDEB, SAEB) e da apropriação de sistemas internacionais de avaliação, como o PISA.

Cabe reforçar que as avaliações do currículo, por meio da medição de aprendizagem dos alunos ou avaliações em larga escala, que se propõem atualmente, têm se mostrado um ponto desfavorável para o sistema educacional. Favorecem a meritocracia, o controle, a competição e redireciona os esforços dos profissionais da educação para a obtenção índices satisfatórios e até premiações, e não para os problemas latentes à educação (FERNANDES, 2015).

Na análise de Kliebard (2011), encontram-se consonâncias com os apontamentos dados por Lopes e Macedo (2011) sobre o modelo de currículo proposto por Tyler, pois de acordo com o Kliebard (2011), os princípios para a criação de um currículo de Tyler giram em torno de quatro pontos: a enunciação de objetivos, a seleção de experiências, a organização das experiências e a avaliação.

Como conclusão, Kliebard (2011) afirma que as contribuições de Tyler no campo de elaboração do currículo não devem ser esquecidas, mas que novas perspectivas do campo são necessárias, afinal “a versão de Ralph Tyler de como um currículo deve ser elaborado não é o modelo universal para elaboração de currículos” (KLIEBARD, 2011, p. 33, grifo do autor).

E, mesmo com a indicativa de superação do modelo currículo de Tyler, é possível observar vários traços da organização de Tyler de currículo ainda nos dias

e nas políticas curriculares atuais. Além da articulação vertical e horizontal apresentada por Tyler, a organização por objetivos, as experiências de aprendizagem e a avaliação do currículo a partir do rendimento dos alunos ainda se fazem presentes.

[...] as políticas curriculares envolvem a retomada de sentidos históricos, mas o subvertem na construção de novos sentidos. [...] há fragmentos de sentidos construídos pela elaboração tyleriana que se hibridizam com os outros sentidos na construção das políticas atuais voltadas para a competência e fortemente marcadas pela avaliação (LOPES e MACEDO, 2011, p. 54-55).

Não significa que os mesmos preceitos de Tyler são utilizados para as atuais políticas curriculares brasileiras. Não se pode dizer que há uma linearidade dos princípios de Tyler para a Pedagogia das Competências empregada na BNCC, uma vez que o autor preconizava o tratamento dos conteúdos e não das competências, e que há uma grande lacuna de tempo entre ambos, mas que de um modo revisto e misturado a outras tendências:

vão no esteio da racionalidade tyleriana (e efficientista) ao estabelecerem para a escola a função de preparar para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, dela se afastam propondo competências gerais, na medida em que as necessidades desse mercado não mais podem ser precisadas. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 57)

O modelo de Tyler recebeu inúmeras críticas, mas nem todas de superação total do modelo proposto por ele. Eva Baker e James Popham defendiam uma reorganização dos objetivos. Propõem a noção de competência (ou domínio) que abrange um conjunto de comportamentos, chamados de habilidades. A valorização não se daria na avaliação de Tyler, mas em cada habilidade que visa somente à competência. Ou seja, as habilidades são etapas para o desenvolvimento curricular e à obtenção da competência. Com eles, a noção de competências enquanto um conjunto de comportamentos, denominados de habilidades, ganham notoriedade (LOPES e MACEDO, 2011).

E é a partir do conceito de competências que a Base Nacional Comum Curricular se estrutura. Por isso, no tópico a seguir nos dedicamos a apresentar as contribuições de Philippe Perrenoud para a Pedagogia das Competências e a esclarecer os princípios e os objetivos dessa linha pedagógica.

3.1 A BNCC e a Pedagogia das Competências

Ainda que não seja citado de maneira explícita na BNCC, o sociólogo Philippe Perrenoud é referência para a compreensão do conceito de competência no ambiente escolar.¹⁴

O conceito de competência pode abrir um leque para múltiplas definições e interpretações, mas para Perrenoud (1999), competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Ou seja, competência é uma capacidade humana de organizar, mobilizar ou orquestrar conhecimentos para a solução de problemas e situações.

De acordo com Perrenoud (1999, 2000), o conhecimento, puro e simples, não é suficiente para a resolução de problemas; é a competência que permite o arranjo dos conhecimentos necessários para o enfrentamento de determinadas situações. A competência não é o saber, mas a mobilização dos recursos.

Esses recursos são conhecimentos processuais ou procedimentais, saberes advindos de experiências e lembranças de como agir perante situações comparáveis, saberes que ordenem as questões e que possam formular hipóteses, saberes que orientem a busca por ajuda, conselhos. (SILVA, 2017, p. 8)

O exercício da competência são operações mentais complexas que permitem determinar e realizar, de maneira mais ou menos eficiente, uma ação relativamente adaptada à situação (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Portanto, para o sociólogo, um ensino voltado para as competências não pode estar baseado em transmissão de saberes, mas sim no exercício de transposição dos conhecimentos de uma situação para a outra.

Em sua obra é possível verificar a relação entre escola e trabalho e a atribuição de competência para a formação profissionalizante. Afirma que toda competência está ligada a uma prática social, e no âmbito da formação escolar não há uma profissão ou função social pré-estabelecida, impossibilitando a seleção de situações possíveis para que se estabeleçam as competências necessárias.

Para tal, ele sugere duas estratégias de solução: a primeira é o foco em competências transversais, que se dedicam a características gerais da ação humana, como: ler, escrever, calcular, analisar, informar, e a segunda é a de “fazer

¹⁴ Salientamos que teoria curricular e teoria pedagógica são distintas. Enquanto Tyler se aproxima da teoria curricular, Perrenoud, da Teoria Pedagógica.

como se” as disciplinas formassem para competências (PERRENOUD, 1999, p. 36) Todavia, Perrenoud (1999, p. 45) salienta que, no tangente a criação de programas baseados em competências, a descrição de características gerais deixa um alto nível de abstração, pois expressões como: organizar, analisar, raciocinar, argumentar e outras comumente utilizadas possuem sentido vago, permitindo múltiplas interpretações. O que por um lado evita embates ideológicos, e por outro não deixa claro e consistente o que se pretende:

Os especialistas dos programas e da avaliação padronizada podem apresentar essas capacidades gerais como competências, jogando com as ambiguidades do conceito ou, em uma posição defensiva, considerá-las como *elementos* ou *ingredientes* gerais de múltiplas competências (PERRENOUD, 1999, p. 45).

Ou seja, um currículo voltado para a educação básica, cujo foco não é uma única profissão, baseado em competências está inclinado à vagueza, às múltiplas interpretações, às características gerais que permitem interpretações ambíguas. Ao passo que tente a formação humana para o mercado de trabalho, para atuação em situações de conflitos cotidianos, não permite embates ideológicos e confrontos por contemplar características gerais e indefinidas.

No Brasil, a noção de competência tem início com a Lei no. 9.394 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo Ramos (2006, p. 125-126) as duas principais mudanças estruturais trazidas pela LDB foram: i. a definição do ensino médio como parte final educação básica, sendo ele a consolidação da formação iniciada na educação infantil e no ensino fundamental; ii. a separação da educação profissional técnica da educação básica, caracterizada como complementar ao ensino médio.

Essa reforma curricular trouxe a transmissão de conteúdos disciplinares para as práticas pedagógicas, voltada para a construção de competências, uma vez que a educação escolar deveria, então, desenvolver nos alunos o exercício da cidadania e a inserção no mercado do trabalho.

Os representantes do Ministério da Educação, na época, argumentavam que o sistema educacional brasileiro fundamentar-se-ia em três pilares: i. educação geral de base científica e tecnológica que concilie humanismo e tecnologia, ou seja, o desenvolvimento pessoal organiza os componentes curriculares, segundo a lógica interdisciplinar; ii. preparação para uma possível continuidade dos estudos com a

promoção de uma educação básica para tal; iii. educação profissional para a formação do trabalhador, para uma atividade profissional.

Tem-se, então, a publicação do Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação no. 15/98 que trata as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Nesse parecer, há uma compreensão da sociedade e suas relações com o contemporâneo, recorrendo a modelos de países de primeiro mundo, nos quais “a formação básica para o trabalho é defendida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho” (RAMOS, 2006, p. 129).

Ainda, segundo a análise de Ramos (2006), a educação começa a ser marcada por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade, pois não se tem certeza da contemporaneidade. Daí a justificativa do humanismo relacionado às tecnologias e à ciência.

É colocado a cargo da educação o desenvolvimento de uma sensibilidade que oriente valores que respondam às exigências desse tempo contemporâneo, além de formar para a busca de realização de projetos próprios de vida com uma visão realista, embasados nas capacidades próprias do sujeito e dos recursos que o meio lhe oferece.

Duarte (2010) aponta que a *Pedagogia das Competências* tem semelhanças com outras pedagogias, chamadas por ele de pedagogias negativas, pois o que melhor as define é a negação das formas clássicas de educação escolar.

Afirma que essa pedagogia trata a educação e o conhecimento como uma ferramenta útil para a resolução dos problemas do cotidiano. O aluno deve aprender fazendo. As crianças e os jovens, assim como os próprios professores, devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana.

[...] o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares. Ou melhor, são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana (DUARTE, 2010, p. 37)

Com isso, desconsidera a perspectiva de superação da sociedade capitalista, trata como uma demanda a perpetuação das diferenças sociais. Reproduz as desigualdades sociais e os preconceitos que naturalizam tais desigualdades.

Além disso, nega a perspectiva de totalidade, ou seja, permite afirmar que a realidade humana não é constituída por fragmentos que se unem por relações determinadas pela totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais. E é a partir dessa desconsideração da totalidade que um dos princípios centrais dessa pedagogia aparece, o relativismo.

Se o conhecimento valorizado pela escola é o conhecimento prático, cotidiano, o professor deixa de ser mediador do conhecimento e passa a ser um organizador de atividades. Mesmo quando as atividades exijam algum conhecimento científico, “o que articula o conhecimento é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana” (DUARTE, 2010, p. 38).

Os fundamentos pedagógicos da BNCC, sintetizados em duas páginas, os textos de apresentação e introdução do documento, estão claramente voltados para a *Pedagogia das Competências*.

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

O documento justifica essa “escolha” na LDB, mas principalmente por este ser o enfoque adotado nas avaliações internacionais (OCDE, PISA, UNESCO, LLECE). Tanto o é que até mesmo na organização das disciplinas, as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos são organizadas de acordo com um modelo alfanumérico também adotado por essas organizações. Nota-se que a preocupação do documento ultrapassa as necessidades de superar os problemas da educação brasileira, mas tem como uma de suas preocupações atender às exigências de organizações internacionais.

Características de reconhecimento e aceitação das posições que cada sujeito ocupa no mundo do trabalho, a partir de uma contemporaneidade incerta, também são colocadas nas competências a serem desenvolvidas pelos estudantes: “[...] entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida [...]” (BRASIL, 2017, p. 9)

A educação brasileira, a partir da Pedagogia das Competências, prevê a formação de mão-de-obra que se identifica na posição que ocupa dentro do mercado de trabalho e se adapta a ela, para assim permanecer. O jovem é

habilitado a desenvolver atividades e ingressar na atividade profissional. Percebe-se que o mundo escolar está estritamente atrelado ao mundo do trabalho.

A proposta pedagógica das instituições deve tomar como contexto o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, considerando-se: a) os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia a dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional e b) a relação entre teoria e prática, entendendo como a prática, o processo produtivo, e como teoria, seus fundamentos científico-tecnológicos (RAMOS, 2006, p. 135-136)

A BNCC traz uma lista de competências a serem desenvolvidas nos alunos em cada etapa de ensino (com exceção da Educação Infantil), em cada área do conhecimento e em cada disciplina. Ao todo são 16 listas de competências no documento.

A primeira delas compreende “Competências gerais da Educação Básica” (anexo II) como norteadoras de todo o sistema educacional. Segundo o próprio documento as dez competências gerais da Educação Básica buscam:

assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 25).

Analisemos a primeira delas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 9, grifos nossos)

A primeira competência remete à compreensão da sociedade e das mais diferentes formas de conhecimento, transmite, em primeira leitura uma proposta de construção de uma sociedade melhor, justa, democrática e inclusiva. No entanto, observando as escolhas lexicais, em especial os verbos empregados, no trecho, observamos: *valorizar, utilizar, entender, explicar e colaborar*. Todas ações que remetem a uma aceitação da sociedade tal qual está. Não são empregados verbos que remetem ou permitem a busca por uma mudança ou transformação. Ou seja, os estudantes podem compreender as relações sociais existentes, as disparidades e as desigualdades no que tange o acesso a bens materiais e culturais e deve colaborar para a promoção deste mesmo modelo de sociedade, pois precisa também compreender que não há possibilidades de mudança ou emancipação.

Outros trechos dentro das dez competências remontam, de maneira tênue, à ideia de uma aceitação pacífica da realidade a que o sujeito se insere e a construção de um projeto de vida a partir de suas possibilidades, como observado na competência 6 e 8:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida [...]

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (BRASIL, 2017, p. 8-9, grifo nosso).

O documento afirma que uma das habilidades que o jovem deve desenvolver é “entender as relações próprias do mundo do trabalho” e não entender para transformá-la, para mudá-la, para repensá-la, mas para “fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania”. Mais uma vez, o estudante é submetido a não possibilidade de rompimento com as relações de poder e de trabalho que existem na sociedade, as propostas de educação não estão preparando cidadãos que busquem uma sociedade emancipada, crítica e igualitária, mas uma sociedade assujeitada, que compreende e aceita suas posições sociais.

[...] por trás de um discurso aparentemente favorável à formação cidadã, crítica e protagonista, [o discurso da BNCC] parece estar mais interessado em formar cidadãos resilientes para o mundo neoliberal. (TÍLIO, 2019, 15).

Outro ponto a se observar é que os princípios presentes já no Parecer de 1998 – para a criação das DCE – seguem orientações dadas pela UNESCO no relatório Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esse parecer apresenta quatro grandes necessidades para a educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*.

Essas mesmas necessidades se mantêm na BNCC: *aprender a aprender, ter autonomia para tomar decisões e conviver e aprender com as diferenças e as diversidades*:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural [...] requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para *aprender a aprender*, saber lidar com as informações cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, *ter autonomia para tomar decisões*, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, *conviver e*

aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14, grifo nosso)

Ramos (2006) aponta no Parecer esses quatro pontos, extraídos da UNESCO, organizados como *estética da sensibilidade*, *política da igualdade* e *ética da identidade*, e que atualmente também podem ser encontrados na BNCC.

A estética da sensibilidade pode ser compreendida como o “aprender a conhecer” e “aprender a fazer” no Parecer e o “aprender a aprender” na BNCC. Pois o estímulo à criatividade, ao espírito inventivo, à afetividade, ao fazer bem feito, ao gosto pelo belo, facilita a constituição de identidades capazes de lidar com a inquietação, de conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente.

Já a política da igualdade, relativa ao “aprender a conviver” no Parecer e ao “aprender com as diferenças e as diversidades” na BNCC, tem como prioridade os direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres cidadãos, propiciando condutas participativas, solidárias, de respeito e com senso de responsabilidade pelo outro e pelo público.

Por fim, a ética da identidade, que se refere ao princípio do “aprender a ser” no Parecer e ao “ter autonomia para tomar decisões” na BNCC, atua na percepção da própria identidade e do reconhecimento do outro para a promoção de uma autonomia, ou melhor, da identidade autônoma, condição indispensável para a construção e realização de um projeto próprio de vida.

O mundo pós-industrial e o mercado de trabalho apreciam tais competências e influenciam no modo de educar ao introduzir o humanismo e a subjetividade; permitem integrar a formação para o trabalho a um projeto de desenvolvimento da pessoa humana. E é por isso que a Pedagogia das Competências ganha grande adesão, tanto da gestão educacional quanto da gestão empresarial, pela justificativa da eficiência. (PEÇANHA, 2014, p. 292).

Nesse cenário, a escola, especialmente a média, é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças. [...], porém as diferenças são sublimadas em nome do direito à diferença (RAMOS, 2006, p. 135).

Ao mesmo tempo em que a educação e o trabalho dizem atuar para uma formação humana, subjetiva e que promove o exercício da cidadania, é atribuído aos

jovens e adultos a responsabilidade de seus próprios projetos de vida. Como se não existisse um outro viés ou outra forma de interpretar o mundo.

Há uma negação das diferenças sociais e de classe, das disparidades ao acesso de bens materiais e culturais, de contestação do que já está instituído. Não propõe a construção de projetos coletivos emancipadores. O ensino se monta para a formação de competências individuais. E cada indivíduo é responsável por seu projeto, devendo compreender o meio e a posição social que ocupa e adaptar-se a eles.

A proposta de formação básica prevê a compreensão dos princípios científico-tecnológicos, sociais e históricos que organizam as relações modernas, pós-industriais, com vistas à formação de um sujeito tecnicamente competente para o trabalho. Porém, essa mesma perspectiva educativa limita algumas possibilidades emancipatórias da classe trabalhadora. Por trazer um caráter de compreensão pacífica da realidade material e social. O indivíduo deve compreender as relações sociais e econômicas para adaptar-se sem contestar ou recriar novas relações de sociabilidade, produção ou cultural.

A partir dessas observações, da compreensão de trabalho e de formação para o trabalho, é possível, também, compreender a visão de cidadania. A cidadania não é um valor universal, mas uma cidadania possível, que diante da instabilidade social, deve ser “conquistada de acordo com os alcances dos próprios projetos individuais e segundo os valores que permitam uma sociabilidade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos” (RAMOS, 2006, p. 140).

O modelo de educação a partir de competências retira o comprometimento com uma educação crítica, emancipatória e configura a escola enquanto centralizadora e autoritária, orientada pelas imposições externas; contraria a proposta de uma escola autônoma que organiza o trabalho pedagógico a partir do protagonismo da comunidade escolar e das suas necessidades e particularidades, “[...] educar para as competências determinadas pelo capital é promover a subsunção humana ao capital pelas vias da educação.” (PEÇANHA, 2014, p. 295).

No currículo proposto pela BNCC o “ser competente” envolve um sujeito que resolve problemas de um mundo já pronto, já dado, sem pressupor qualquer ação de problematização. O sujeito que adquire a competência assume uma posição passiva: “competência é a propriedade de a pessoa agir resolvendo problemas

propostos por outras pessoas, para que tudo à sua volta continue da mesma forma” (GERHARDT, 2019, p. 97).

Por isso, Ramos (2011) aponta que é preciso que a noção de competência, já apropriada pela sociedade brasileira acriticamente, ainda passe pela análise crítica de educadores e de todos os demais intelectuais ligados à classe trabalhadora. Pois se faz necessário colocar a noção de competência sobre o crivo de outras ideologias e assim reconstruir seus sentidos em conformidade com as situações reais brasileiras de forma a potencializar os sujeitos a transformar a realidade, não apenas adaptar-se a ela.

4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Depois do estudo das teorias de currículo que perpassaram no sistema educacional brasileiro até o momento atual e do levantamento dos momentos político-sociais que interferiram e proporcionam a construção da BNCC, é possível avançar para áreas mais específicas da pesquisa.

Tendo como objetivo principal verificar se as concepções da Sociolinguística Educacional se encontram nas práticas de linguagem da disciplina de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental, faz-se necessária a apresentação dos principais conceitos e das proposições para o ensino de língua materna que estão dentro desta linha teórica.

É fato que a língua tem caráter social, cultural e histórico; não há como desprendê-la dos seus usuários, pois ela existe como o instrumento de comunicação e interação entre sujeitos falantes e é, por meio dessa mesma língua, que esses sujeitos sofrem influência e também atuam de maneira direta sobre aquilo que os cercam. Conseqüentemente, a língua está sujeita a elementos externos que acabam por ser inerentes a sua formação e construção.

A teoria da Sociolinguística se ocupa do estudo pormenorizado dessa confluência entre língua e sociedade; tem como objetivo observar, descrever, analisar a língua falada em contexto social, em situações reais de uso. Esse objetivo, entretanto, não encerra todas as possibilidades de estudo da teoria, toda sua abrangência.

Assim como em outras áreas, a Linguística passou por processos de evolução e mudanças. E a partir da concepção de língua é que os assuntos subjacentes a esta são determinados e tratados.

Ferdinand de Saussure, fundador do Estruturalismo, foi um marco da ciência Linguística. Sua obra, póstuma, "*Curso de Linguística Geral*" ainda é referência nos estudos da língua. Descrevia a língua enquanto estrutura e a organizou a partir de um sistema de códigos e signos.

Em seguida, as contribuições de Noam Chomsky também se tornam referência na área. Com o livro "Estruturas Sintáticas", de 1957, o autor dá início a uma nova interpretação nos estudos da linguagem. A partir da Gramática Gerativa, levanta hipóteses acerca da competência linguística dos falantes e da gramática internalizada.

Esses teóricos nunca negaram o lado social existente na língua, porém não o tratavam como o objeto principal e específico de estudo. Dedicaram-se a conceituar a língua em sua estrutura, embasados em falantes ideais ou em seus próprios conhecimentos linguísticos, excluindo de seus estudos as variações recorrentes da língua falada por falantes reais, por afirmar que essas variações não seguiam padrões pré-estabelecidos.

Os estudos advindos do Estruturalismo respaldaram, e até hoje são encontrados, em teorias e práticas do ensino de Língua Portuguesa. A descrição da língua, seu modo de organização e estruturação se estendeu, também, para o ensino.

Atividades que se dedicam à análise sintática de frases, por vezes até retiradas de textos, mas descontextualizadas, ainda são observadas em livros didáticos, em atividades dadas por professores, em planejamentos escolares. A descrição das partes da frase, a análise sintática e morfológica da língua se faz presente sem considerar a funcionalidade da língua, sem considerar o significado, as diferentes produções de sentido que a língua permite, as possibilidades de leitura, assim como se observa em outros linguistas/teóricos, que não da Sociolinguística, a proposição de pedagogias para além de práticas estruturalistas, como por exemplo Neves (2003).

Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, vemos em Geraldi (2000) a divisão entre três concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Todo professor ou pesquisador da área tem suas práticas definidas a partir da concepção a que se presta, ou de uma mistura delas.

A primeira, *linguagem como expressão do pensamento* entende que a língua é externalização do pensamento, o expressar-se se constrói no interior da mente e, por consequência, aquele que não se expressa bem não pensa bem.

A segunda, *linguagem como instrumento de comunicação*, compreende a língua como código, determinado por padrões e regras, que transmite uma mensagem de um emissor a um receptor. Só com o domínio desse código a comunicação é efetivada.

Essa definição compreende a concepção de língua postulada pelo Estruturalismo saussuriano e fundamenta os estudos tradicionais da língua e do ensino da língua enfatizando a gramática normativa: a conceituação e classificação,

a regência, a concordância, a pontuação, o uso ortográfico. Propostas ainda vistas e, por diversas vezes, desvinculadas de propostas de produção e compreensão de texto.

Com essa concepção, o ensino de gramática normativa ainda se faz presente, no entanto, o texto, sua produção e leitura começam a ter notoriedade. São apresentadas técnicas de redação, funções de linguagem, além dos exercícios estruturais morfossintáticos.

Já a terceira concepção de linguagem, *linguagem como forma de interação*, caracteriza-se por compreender a língua enquanto coletiva e de natureza social, os falantes são sujeitos e os objetos estudados deixam de ser frases e passam a ser texto, gênero, discurso.

Para Travaglia (2000), essa concepção incluiria diferentes teorias e correntes de estudos da língua como: Linguística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Semântica Argumentativa e outras, todas sob o rótulo de *linguística da enunciação*.

Quando vamos para nosso objeto de pesquisa, a BNCC, concordamos com Rossi e Souza (2019), cuja análise sobre as concepções de linguagem que subjazem o ensino de Português na BNCC, mostra que, em alguns casos particulares, há aproximações com as duas primeiras concepções: linguagem como expressão do pensamento e linguagem como instrumento de comunicação e que, na maioria dos trechos, o currículo contempla a terceira concepção: de linguagem como forma de interação. No entanto, quando o faz comete equívocos e deixa lacunas, “o que pode ser considerado um problema, dado a relevância desta definição em um documento de caráter normativo” (ROSSI e SOUZA, 2019, p. 91).

A Linguística Textual teve bastante destaque no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, prova disso é que o livro “*O texto na sala de aula*” (Geraldi, 2000), reimpresso inúmeras vezes, é referenciado em trabalhos acadêmicos, currículos e planejamentos escolares até hoje.

Pode-se afirmar que a Linguística Textual teve como berço a Alemanha e passou por três fases: inicialmente a pesquisa se prestou ao estudo das relações interfrasais e transfrasais; no segundo momento a gramática textual se dedicou a apresentar o falante como um ser dotado de uma competência linguística que o permite elaborar e reconhecer textos com coerência; por fim, o terceiro momento, destinou-se aos fatores de produção, recepção e interpretação dos textos.

Como o próprio nome indicia, essa linha centra-se no texto e o descreve como “uma unidade comunicativa atual realizada tanto ao nível do *uso* como ao nível do sistema” (MARCUSCHI, 2012, p. 31, grifo do autor). A língua é compreendida a partir de seu uso, em textos escritos ou orais, e de seu sistema de organização e estruturação.

Essa concepção de estudo da língua, a partir da estrutura do texto e das frases, está presente nas escolas até a atualidade. É possível encontrarmos currículos, instruções e práticas de sala de aula que, de algum modo, mesclam as diferentes concepções. Na tentativa de “acertar” utilizam o texto como objeto de coleta de frases ou palavras para classificações e estruturações sintáticas, focam a leitura ou decodificação dos textos para a classificação de palavras e de trechos, para análises gramático-normativas. É o que chamamos entre os pares, na Linguística, de “texto como pretexto” para ensino de gramática normativa.

Porém a variação da língua não aparece com uma preocupação real. Os diferentes falares são excluídos e a atenção se volta para a língua considerada culta, como se aquele modelo fosse único e invariável. Em alguns casos, na mesma tentativa de “acertar”, a variação linguística aparece nos currículos e planejamentos escolares, no entanto, de maneira superficial e, muitas vezes, limitada à apresentação folclorizada e estereotipada da variação geográfica. As verdadeiras questões a serem enfrentadas, como a variação social, que culminam em preconceito linguístico, violência simbólica e discriminação de falantes são deixadas de fora (FARACO, 2015, p. 20). Uma prova cabal disso foi o episódio sobre o “livro didático do MEC”, em 2011, quando, numa tentativa de discutir o preconceito linguístico presente na sociedade, uma autora de livro didático se utiliza da variação morfossintática/diastrática, social, e tem seu livro e toda a discussão rechaçados pelo grande público, como se fosse um crime ou um desvio de conduta pedagógica esse tipo de proposta¹⁵.

No próximo item, nos dedicaremos a expor como a Sociolinguística se consolidou enquanto ciência para, enfim, chegarmos aos preceitos da Sociolinguística Educacional e ao ensino de Língua Portuguesa a partir de suas pesquisas e a análise da BNCC.

¹⁵<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1631/139.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

4.1 Sociolinguística

Como em outras áreas, a Sociolinguística possui subdivisões que surgiram a partir das necessidades específicas de cada ramo da pesquisa. Com relação a essa ciência, pode-se elencar a Sociolinguística Interacional, Sociologia da Linguagem, Sociolinguística Variacionista e a Sociolinguística Educacional (BRIGHT, 1974, p. 41). No “*Dicionário crítico de sociolinguística*” de Marcos Bagno (2017), é possível encontrar: Sociolinguística Aplicada, Cognitiva, Correlacional, Educacional, Forense, Histórica, Interacional, Paramétrica, Qualitativa, Quantitativa, Variacionista e Sociologia da Linguagem. Assim, é plausível o termo “Sociolinguísticas”, no plural, uma vez que as subdivisões têm aumentado, proporcionalmente ao aumento das pesquisas.

Contudo, não faremos aqui reflexões profundas sobre esses limites da Sociolinguística, mas usaremos das ferramentas que essa ciência tem para compreender o funcionamento da língua e sua aplicação para o ensino de língua materna. Assim sendo, encontra-se na Sociolinguística Educacional uma alternativa que melhor se adapta às necessidades e aos objetivos da pesquisa.

Dizer que a Sociolinguística é o estudo da língua enquanto objeto social seria redundante, pois toda e qualquer pesquisa linguística deveria, então, ser também de caráter social, não havendo necessidade da criação de um termo ou nomenclatura para esta vertente de estudos. William Labov, pesquisador da área, resistiu ao uso do termo por anos, pois esse “implica que pode haver uma teoria ou prática linguística bem-sucedida que não é social” (LABOV, 2008, p.13). Porém, nem sempre, este foi o pensamento no que tange os estudos linguísticos.

Em meados da década de 1960, as teorias e concepções de língua passam por novas mudanças. Linguistas propuseram-se a desconstruir a ideia de que as mudanças linguísticas ocorriam de maneira desordenada e passaram a investigar, de maneira empírica, as variações presentes na língua.

Os procedimentos da linguística descritiva se baseiam na concepção da língua como um conjunto estruturado de normas sociais. No passado, era natural considerar essas normas como invariantes, compartilhadas por todos os membros da comunidade de fala. No entanto, estudos mais detalhados do contexto social em que a língua é usada mostram que muitos elementos da estrutura linguística estão envolvidos em variação sistemática que reflete tanto a mudança temporal quanto os processos sociais extralinguísticos (LABOV, 2008, p. 140).

A concepção de língua na Sociolinguística tem início, oficialmente, no Simpósio “Directions for Historical Linguistics”¹⁶ na Universidade do Texas em 1966. Uriel Weinreich tratou da língua enquanto fenômeno social. Após sua morte, seu discípulo, William Labov, assumiu e aprofundou as pesquisas na área. Considerado um dos precursores do ramo variacionista da Sociolinguística, ele contribuiu significativamente para o desenvolvimento da metodologia de estudos na área. Compreende-se que esse período marca o início da ciência Sociolinguística e da preocupação em estudar e descrever a língua falada e real de falantes também reais.

A língua, então, não mais é observada como um sistema de códigos e signos homogêneos, a língua real é observada e descrita dentro das suas heterogeneidades ordenadas, são os fenômenos de mudança da língua que devem ser estudados e descritos. A variação linguística passa a ser explicada a partir de estudos empíricos, de ciência.

O livro intitulado “*Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*” escrito por Weinreich, Labov e Herzog (1968/2006)¹⁷ traz refutações aos impedimentos apresentados pelos estruturalistas em sistematizar e estudar a língua com suas variações. As duas primeiras partes do livro apresentam críticas à tradição neogramática, estruturalista e de língua homogênea. A terceira parte apresenta as concepções de mudança linguística a partir de estudos empíricos de investigação, apresentando a língua com sua heterogeneidade ordenada.

Na obra, é possível encontrar 7 princípios gerais para o estudo da mudança linguística que, sinteticamente, apresentam-se da seguinte forma: **i.** A mudança não é uma deriva aleatória; **ii.** A estrutura associada à homogeneidade da língua não é real; **iii.** Não são todas as variações que implicam em mudança, mas toda mudança pressupõe variações; **iv.** A generalização das variações da estrutura não é uniforme; **v.** As mudanças ocorrem em gramáticas da comunidade de fala; **vi.** As mudanças são transmitidas dentro da comunidade como um todo; **vii.** Questões linguísticas e sociais estão intimamente relacionadas no desenvolvimento de mudanças (WEIRICH, LAVOB e HERZOG, 2006, p. 125-126).

Ao apresentarem as mudanças e a variação na língua como naturais e seus variados aspectos, os autores abrem espaço para uma série de estudos e de

¹⁶ Direções para a Linguística Histórica (tradução livre)

¹⁷ 1968 é a data da publicação original, 2006 é a data da edição utilizada.

modernização no que se refere ao tratamento da língua como objeto de estudo. E assim, novas constatações, conceitos e teorias se desenvolvem até a atualidade, incluindo o que tange o ensino de língua.

Uma vez que a compreensão de que a língua está em constante transformação e que as variações são naturais e inerentes à língua, por se tratar de um objeto vivo e resultado de interações e vivências de sujeitos reais, o ensino de língua deve repensar suas práticas e crenças, deve então focalizar nos diferentes sujeitos presentes na sala de aula, nos seus diferentes falares.

Porém, um equívoco comum e que acaba, por vezes, não solidificando o ensino a partir da Sociolinguística, é a crença de que essa teoria aceita toda e qualquer forma de falar/escrever, que não se pode corrigir e se deve aceitar tudo, “os linguistas são acusados de relativistas porque – segundo os acusadores – defendem que ‘tudo vale na língua’, quando, de fato, não afirmaram isso” (FARACO, 2008, p. 168). A teoria Sociolinguística não trata como mudança da língua toda e qualquer variação, mas fenômenos naturais que acontecem de maneira organizada, lógica e “estruturada”.

As mudanças que ocorrem na língua envolvem três estágios/problemas: “a origem das variações linguísticas; a difusão e propagação das mudanças linguísticas; e a regularidade da mudança linguística” (LABOV, 2008, p.19). Ou seja, classificam-se como uma variedade as alterações que passaram por essas três fases: i. *Origem*: – geraram-se por diferentes motivos ou fatores, sejam eles sociais, étnicos, etários, geográficos, na fala/escrita de sujeitos reais; ii. *Propagação*: alastraram-se e difundiram-se entre os falantes deste mesmo grupo de origem e iii. *Término*: obtiveram uma frequência significativa de ocorrência e permitiram uma regularidade da mudança.

No entanto, as três etapas não acontecem com a mesma frequência. A regularidade das variações (término), observada por Labov, é uma etapa não tão frequente quando as duas primeiras, pois as mudanças linguísticas precisam chegar ao ponto de “entrarem em contraste com as formas mais antigas num amplo espectro de usos. Por fim, numa etapa posterior, uma ou outra das duas formas geralmente triunfa, e a regularidade é alcançada” (LABOV, 2008, p. 20).

Isso justifica a afirmativa de que variações de uso da língua acontecem rotineiramente e com bastante frequência na fala de indivíduos. No entanto, muitas delas, senão a maior parte, extinguem-se instantaneamente. São poucas as

variações que são recorrentes, imitadas e se difundem, chegando à regularidade. Ou seja, nem toda alteração na fala se concretiza na forma de uma mudança linguística.

Outro fator a considerar é que há dois tipos de forças sociais praticadas sobre as formas linguísticas: *pressões vindas de baixo* e *pressões vindas de cima*: as primeiras destinam-se àquelas variações que ocorrem abaixo do nível consciente, ocorrem sobre sistemas linguísticos inteiros; já as segundas representam o processo de correção social, decorrente em grande parte da classe média. Um exemplo disso é denominado “hipercorreção”¹⁸ (LABOV, 2008, p. 152) e, segundo Wright (2004), no anseio de promover mudanças, as pressões que acontecem “de-cima-para-baixo”, transformam políticas linguísticas em atos inerentemente repressivos.

Além dessas, outras constatações foram observadas empiricamente pelos pesquisadores da, então, Sociolinguística, na tentativa de apresentar e conceituar as mudanças da língua a partir de uma lógica ordenada. As variações não são mais vistas como acometidas ao acaso ou à livre vontade de um falante, mas podem ser esquematizadas e compreendidas através do processo de relações e interações entre os falantes.

Com o intuito de atender a demandas educacionais, essa linha teórica ganhou maior interesse e investimento em diferentes locais. Alguns casos de crianças diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem puderam ter suas dificuldades explicadas e compreendidas a partir de constatações sociolinguísticas. Países com grande número de imigrantes passaram a observar na língua situações de variação e mudança e necessidade de pesquisa e solução (VANDRESEN, 1974, p. 11). Assim, a subdivisão da Sociolinguística Educacional passou a figurar uma vertente teórica.

¹⁸ Hipercorreção: “é uma atitude (e uma prática) que resulta no uso de formas linguísticas que não pertencem nem à realidade dos usos empíricos da língua nem ao padrão codificado na tradição gramatical do idioma. É um caso, portanto, de insegurança linguística. (...) Trata-se de um fenômeno sociolinguístico que se observa quando um falante ou uma comunidade de falantes, ao tentar se aproximar de um padrão ideal imaginário de língua ‘boa’, acaba ‘acertando demais’ e se desviando tanto da gramática intuitiva da língua quanto da gramática normativa” (BAGNO, 2017, p. 189). Mattoso Câmara (2002) trata esse conceito como “equivocação no desejo de falar bem”, tanto em práticas orais quanto escritas.

4.1.1 Sociolinguística Educacional

A Sociolinguística Educacional¹⁹ advém de uma preocupação em trabalhar o ensino de língua materna a partir da constatação de língua enquanto variável pois reflete as vivências e as interações de sujeitos reais, parte da teoria da Pedagogia Culturalmente Sensível, postulada por Frederick Erickson (1987), que cria no ambiente escolar situações de agir, falar e interagir semelhantes às existentes na cultura do aluno.

A autora Gloria Ladson-Billings (1995) define a Pedagogia Culturalmente Sensível como Pedagogia Culturalmente Relevante; e, em suas palavras, essa prática pode ser entendida como:

[...] uma pedagogia da oposição (1992c) não muito diferente da pedagogia crítica, mas especificamente comprometida com o empoderamento coletivo, e não apenas individual. A pedagogia culturalmente relevante baseia-se em três critérios ou proposições: (a) os estudantes devem ter sucesso acadêmico; (b) os estudantes devem desenvolver e/ou manter competência cultural; e (c) os estudantes devem desenvolver uma consciência crítica através da qual desafiam o *status quo* da atual ordem social. (LADSON-BILLINGS, 1995, p. 159, tradução nossa²⁰).

Em entrevista publicada no Brasil, Ladson-Billings (*apud* GANDIN; DINIZ-PEREIRA; HYPOLITO, 2002, p. 281-284) apresenta essas três proposições como alicerces, que não têm relações hierárquicas entre si, mas que atuam igualmente.

O primeiro deles é o *desempenho escolar*, que não se limita a incutir informações nas crianças, mas a ajudá-las a desenvolver análises críticas a respeito do que estão aprendendo. É preciso ensinar as crianças a terem o controle do próprio aprendizado e buscarem aquilo que julgam importante. A escola não pode ser uma prisão, onde crianças passam anos presas, sem aprender nada.

O segundo item dessa tríade é chamado de *competência cultural*. Refere-se à capacidade de as crianças compreenderem quem elas são, de onde vêm e por que determinadas coisas são importantes para a aprendizagem delas. Não se trata de partirmos da superficialidade de gostos musicais ou ídolos, do uso de pôsteres ou músicas que gostam, mas de questões históricas que são negligenciadas ou até

¹⁹ O termo “Sociolinguística Educacional” foi cunhado por Bortoni-Ricardo, para delimitar uma área de estudo dentro da Teoria Sociolinguística. Mais à frente, suas proposições para esse campo de estudo serão debatidas.

²⁰ [...] a pedagogy of opposition (1992c) not unlike critical pedagogy but specifically committed to collective, not merely individual, empowerment. Culturally relevant pedagogy rests on three criteria or propositions: (a) Students must experience academic success; (b) students must develop and/or maintain cultural competence; and (c) students must develop a critical consciousness through which they challenge the status quo of the current social order. (LADSON-BILLINGS, 1995, p. 159).

desconhecidas, questões de lutas sociais e políticas dos grupos a que essas crianças pertencem.

E o terceiro item, mas igualmente importante, fala da *consciência sociopolítica*. Influenciado por Paulo Freire, este alicerce destina-se a conscientizar sociopolicamente as crianças de que os estudos que fazem na escola e o que aprendem tem um objetivo social maior. E essa consciência deve ultrapassar as paredes da sala de aula. O olhar não pode se limitar apenas ao próprio desempenho escolar, ao desempenho individual. É preciso que as crianças tomem consciência do todo e consigam refletir para além de suas necessidades e gostos individuais, pensando na coletividade e num bem maior e mais abrangente.

Professores que trabalham com a pedagogia culturalmente relevante têm começado a insistir nestes aspectos sociais mais amplos com as crianças muito jovens. [...] e as crianças e adolescentes nas escolas estão começando a entender que elas precisam buscar espaços para reagir, que elas podem fazer alguma coisa. (GANDIN, DINIZ-PEREIRA e HYPOLITO, 2002, p. 284)

Essa estratégia de ensino, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 141-142), seria uma facilitadora do processo de ensino, pois ativaria no aluno questões sociais que lhes são familiares e assim seriam introduzidos novos saberes de maneira contextualizada e confortável. Erickson (1987, *apud* BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p. 82) definir a Pedagogia Culturalmente Sensível como:

um tipo de esforço especial empreendido pela escola capaz de reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando-se em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e seus professores (ERICKSON, 1987, p. 355, *apud* BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001, p. 82).

Essa proposta de trabalho, no ensino de língua, pretende minimizar os estigmas da variação linguística dentro do ambiente escolar e da sala de aula, e oportunizar a aprendizagem e o domínio do letramento adequado às diferentes situações de comunicação sem coibir ou tolher os alunos que porventura advém de uma sociedade cujos padrões linguísticos não correspondem aos de prestígio social.

A Pedagogia Culturalmente Sensível se apresenta como uma proposta de diminuição dos problemas sucedidos do uso do português popular no ambiente escolar que, em muitos casos é alvo de discriminação e desvalorização, através do desenvolvimento de estratégias, intuitivas ou intencionais, de ajustamento das

crianças falantes dessas variedades à cultura escolar, pois “a co-ocorrência de variedades linguísticas em sala de aula não precisa ser necessariamente conflitiva” (BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001, p. 83).

Para a escola tornar-se culturalmente sensível e lidar com a variação linguística competentemente é preciso implementar estratégias como: aproveitar as experiências que as crianças trazem consigo, a fim de reproduzir situações de uso da língua que lhes são familiares ou cotidianas; respeitar as particularidades e peculiaridades; desenvolver propostas que permitam a diferenciação entre as atividades de oralidade e as atividades de letramento; promover o envolvimento do aluno que fala, ouvindo-o e ratificando-o como sujeito legítimo de participação, acolhendo suas sugestões; incentivar a participação do aluno durante as aulas, monitorando-o e oportunizando o contato com modelos de estilos monitorados da língua, mostrando-o como, quando e porque usá-los. (*Ibid.*, p. 102).

E são nesses pontos que essa teoria corrobora e permeia os pressupostos do ensino de língua a partir da perspectiva da Sociolinguística Educacional, que é definida por Bortoni-Ricardo (2005), de maneira um tanto “genérica” como: “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

A autora aborda a existência de uma valorização de um “falar bem” o português brasileiro, originado por uma classe de pessoas falantes de variedades de prestígio, mas que, de fato, abrange a todas as classes sociais. Também apresenta a escola como uma perpetuadora dessa valorização. A escola faz do ensino sistemático de língua algo impositivo, toda variação que foge à língua da cultura dominante é defeituosa e deve ser eliminada; conseqüentemente, perpetua-se uma variedade linguística sobre outras (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14).

Esses fatos, além de reforçarem o estereótipo de uma variedade linguística e concedê-la maior prestígio sobre outras, trazem dois graves problemas para a escolarização, em especial de alunos oriundos das classes falantes de variedades de não-prestígio.

O primeiro deles é que esses alunos não são respeitados quanto às suas variantes de origem e, por conseqüência, sentem-se inseguros no ambiente escolar, o que afeta diretamente no rendimento, na produtividade e na motivação de aprender e estudar.

O segundo é que não lhes é ensinada de forma eficiente a variedade prestigiada, ou padrão, da língua, estreitando ainda mais suas possibilidades de ascensão social (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15). No contexto em que vivemos, assim como de outros países, a língua é uma ferramenta de poder.

[...] o ensino da norma culta é a importância que este aprendizado tem na mobilidade social do indivíduo. Qualquer pessoa precisa dominar a variedade linguística de prestígio para poder ter acesso a níveis superiores de ensino e assim obter empregos bem remunerados (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 36).

Assim, Bortoni-Ricardo estabelece um campo da pesquisa sociolinguística, pois não apenas descreve e comprova a existência de variações linguísticas, mas apresenta suas implicações negativas para a baixa ou má escolarização de alunos brasileiros e ainda sugere alternativas que minimizem esse problema. Afirma que é tarefa da Sociolinguística Educacional “contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130)

Uma conceituação a ser considerada, apresentada por Bortoni-Ricardo, é a divisão das variedades linguísticas em três *contínua*: o rural-urbano, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística.

Essa estruturação e enquadramento das variações linguísticas se deram, segundo a autora, para minimizar problemas de denominações e terminologias (português “culto”, popular, dialetal e outros), pois a “norma-culta” é uma posição estanque, que indica de modo genérico todo o conjunto de falas que (dificilmente) é cumprido pelo sujeito falante. Portanto, uma mesma comunidade ou sujeito pode apresentar traços de linguagem de mais ou menos prestígio em diferentes situações de interação. Desta forma o uso dos *contínua* seria uma forma mais próxima do real de evidenciar como ocorrem as situações de interação verbal ocorrem.

Em suma, no *continuum* rural-urbano se enquadram os falares geograficamente variáveis, desde os das variedades rurais mais isoladas (dialeto caipira) até a variedade urbana culta, das grandes metrópoles. No *continuum* oralidade-letramento, as variações vão das atividades próprias da oralidade informal até as atividades de letramento mais complexas; e, no *continuum* da monitoração-estilística, tem-se o grau de atenção e de planejamento dado pelo falante durante a

interação, do grau de maior monitoramento até a informalidade. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 39-41).

Como um medidor ou nivelador, todos os falantes se enquadram em algum nível dentro dos três *continua*. Essa forma de organização auxilia na formulação e na ressignificação das variedades, além de permitir analisar se as atividades escolares, livros didáticos e currículos compreendem os três *continua* como variação linguística ou se se limitam a um ou outro.

No tangente ao ensino de Língua Portuguesa, há de se considerar os seis princípios fundamentais para a Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130-133):

i. A influência da escola deve ser nos estilos mais formais e monitorados da língua, pois o vernáculo coloquial é inerente aos saberes dos alunos. Qualquer falante, por mais escolarizado que seja, em momentos de descontração e informalidade, utiliza-se de variantes do seu dialeto de origem. No entanto, a escola deve cumprir o papel de instruir e dar condições para que esse mesmo falante possa utilizar a língua também em situações formais e de maior monitoramento.

ii. Variantes que não acarretam uma avaliação negativa na fala não precisam ser alvo de preocupação da escola. Existem quebras de regras normativas que não causam ruídos ou estranheza ao serem empregadas em situações monitoradas de uso da língua, portanto a escola deve se debruçar sobre aquelas que carregam uma avaliação negativa.

iii. A inserção da variação sociolinguística na matriz social. É fato que, no Brasil, a variação linguística é resultante da má distribuição de bens culturais, portanto, é comum expectativas altas ou baixas em relação aos alunos advindos de classes sociais distintas. Assim, as crenças e o conhecimento de professores interferem no processo de fortalecimento destes estereótipos ou de mudança e oportunidade de mobilidade social através da língua.

iv. A diferenciação do uso da língua para eventos de letramento em sala de aula e eventos de oralidade, assim não se valeriam da classificação de português culto e português ruim, mas de uma dicotomia entre letramento e oralidade.

v. A descrição da variedade na Sociolinguística deve estar associada à análise etnográfica e interpretativa da sala de aula. Em cada sala, há uma variação e uma valoração diferente. Alguns ambientes e professores entendem a variação

como algo de menor prestígio, outros como uma naturalidade da língua, o que implica em comportamentos e resultados distantes na aprendizagem.

vi. O processo de **conscientização crítica** dos professores e alunos quanto às implicações sociais e as desigualdades que as variações refletem. Fazer com que os envolvidos no processo percebam de onde as variedades vêm, quais cargas valorativas implicam e, conseqüentemente, repensem e reflitam sobre o agir docente.

Trabalho de conscientização de professores e alunos são possíveis, e os resultados se mostram positivos, como a pesquisa realizada por Laperuta-Martins (2014) com a confirmação da hipótese de que o preconceito linguístico, estreitamente ligado ao preconceito social, pode ser atenuado com a realização de um trabalho de conscientização sobre a Teoria Sociolinguística.

Por conseguinte, propostas para uma educação sociolinguística devem existir na sala de aula, visto que o objetivo do ensino de língua materna deve ser o de habilitar o aluno a interpretar situações de uso da língua nos mais diversos contextos e não de (d)escrever regras e normas.

É preciso que tanto professores quanto alunos tratem a língua como objeto de pesquisa e que dela verifiquem as diversas mobilidades de comunicação existentes, apropriem-se de práticas positivas e que identifiquem possíveis falhas de comunicação. São necessárias:

[...] práticas pedagógicas que visem ao desenvolvimento da flexibilidade comunicativa. O objetivo aqui é principalmente sensibilizar o educando, fazendo-o refletir sobre atividades de linguagem que, por sua própria natureza, não são reflexivas. Trata-se mesmo de transferir para a sala de aula parte do trabalho de campo, transformando professores e alunos em verdadeiros analistas de conversação. [...] O aluno será confrontado com episódios de interação, preferencialmente autênticos e culturalmente situados, e deverá interpretá-los, identificando as estratégias de negociação dos significados, a negociação do controle e do poder, avaliando os intercâmbios bem-sucedidos e eventuais falhas comunicativas decorrentes da falha da flexibilidade (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 164).

No entanto, todas essas práticas pedagógicas de ensino de língua por um viés sociolinguístico só são possíveis se for de interesse da escola e, principalmente, daqueles que a mantêm. É necessária uma visão de educação para a promoção da igualdade e da democracia, que não vise à perpetuação de uma classe sobre outra e que pretenda, de fato, oportunizar o conhecimento e condições semelhantes a todos os alunos que nela estiverem permitindo que se apropriem da língua e que

façam dela uma ferramenta de transformação, pois “o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

Dessa forma, é partindo dos pressupostos postulados para uma educação sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional, em específico dos seis princípios fundamentais para a Sociolinguística Educacional, supracitados, que a análise da área de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental na BNCC se baseia. A partir deste ponto, procedemos a uma análise de conteúdo do documento, que pretende tornar inteligível suas entrelinhas sobre esse ensino.

4.2 O Componente Curricular Língua Portuguesa na BNCC

Apresentadas as principais considerações da Sociolinguística Educacional para o ensino de Língua Portuguesa enquanto língua materna, é possível nos dedicarmos à análise do Componente Curricular de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular.

Mas antes, cabe uma observação feita por Rajagopalan (2019, p. 28): reconhecendo a diferenças culturais e linguísticas brasileiras, tamanho território e diversidade, propõe-se um currículo comum, a fim de assegurar conteúdos mínimos em todo território nacional. No entanto, ao questionar-se em qual pressuposto se sustenta toda essa colocação subentende-se que há duas suposições pré-estabelecidas: a) de que existe um conjunto de “aprendizagens essenciais” e b) de que asseguradas essas “aprendizagens essenciais”, se alcança a igualdade educacional. E é então que se chega à seguinte conclusão:

Quando se propõe um mesmo remédio para um universo tão diverso, estamos de fato imaginando um sujeito ideal como receptor do tratamento, acontece que os sujeitos reais espalhados pelo vasto território nacional têm, cada um a seu modo, necessidades e carências que lhes são próprias. Não é verdade, como os defensores de currículo unificado imaginam, que as necessidades e carências específicas dos aprendizes, bem como suas expectativas e aspirações, possam ser atingidas da mesma maneira – possibilidade essa fadada a conduzir à frustração inevitável e ao eventual desencanto (RAJAGOPALAN, 2019, p. 29).

Um fato que nos sobressalta, durante as leituras e análises do Componente Curricular de Língua Portuguesa da BNCC, é a preocupação com a inclusão dos gêneros digitais. É incontestável o fato de que os gêneros discursivos se remontam a todo o momento. Assim como a língua e as necessidades de seus falantes, a

cultural digital está cada vez mais presente no cotidiano dos sujeitos. No entanto, o currículo parece enfatizar, por inúmeras (e até exaustivas) vezes, os gêneros digitais e esse novo modelo de letramento e cultura digital. A BNCC afirma que:

As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web [...]. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. (BRASIL, 2017, p. 68, grifos nossos)

Ao afirmar que as ferramentas estão acessíveis a “qualquer um” e que “todos podem acessá-las”, os propositores do currículo parecem desconhecer o fato de que, no Brasil, ainda existe um número muito grande de pessoas sem acesso às tecnologias da informação, às mídias e, conseqüentemente, aos gêneros digitais. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), das 181,1 milhões de pessoas de 10 anos ou mais, 69,8% (126,3 milhões) acessaram a Internet nos três meses anteriores à entrevista, ocorrida em 2017. Mesmo sendo um percentual acima da média, são 54,8 milhões de pessoas de 10 anos ou mais que não possuem essa possibilidade de acesso. A internet chega a apenas 74,9% dos domicílios do Brasil (IBGE, 2017)²¹.

Ora, se qualquer um pode fazer a edição de vídeos, fotos e publicações em redes sociais, se a *Web* é democrática, pois todos têm acesso a ela, fica a dúvida de onde se encaixam, nesse discurso, os 54,8 milhões de adolescentes que não têm acesso à rede de internet, onde estão os 25% de domicílios nos quais a internet não chega.

Anterior à proposição de um currículo comum a todos os estudantes, faz-se necessário dar condições comuns a todos esses estudantes. E é então que o documento coloca a cargo da escola, mais uma vez, o compromisso e a responsabilidade de proporcionar essas condições:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para o uso qualificado e ético das TDIC [...], mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (BRASIL, 2017, p. 69).

²¹ Ao acessar os dados é possível encontrar informações sobre pessoas em outras faixas etárias, também. No entanto nos referimos a este fator em específico por compreender a idade escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Como se o Estado que propõe o “novo” currículo, não fosse o mesmo Estado que mantém as instituições de ensino, as condições de trabalho dos professores, as condições de acesso a bens materiais e culturais de cidadãos brasileiros! O mesmo Estado que lança uma proposta curricular impossível de ser atendida, devido às condições sociais e econômicas de nossos estudantes, exime-se da responsabilidade de fazê-lo.

Por se tratar de um documento extenso, com mais de 500 páginas, que abarca cinco diferentes áreas do conhecimento e nove disciplinas, em todas as fases e etapas da Educação Básica, cabe delimitar os textos e páginas que compreendem o objeto de pesquisa. Portanto, a análise limita-se aos textos destinados à Área do Conhecimento Linguagens (que envolve as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa) e os trechos dedicados à Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano, sendo eles:

- Texto introdutórios da “*Área de Linguagens*” (p. 63 e 64);
- As “*Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental*” (p. 65);
- O item “*Língua Portuguesa*” (p. 67 a 86);
- As “*Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental*” (p. 87);
- O item “*Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades*” (p. 136 a 191).

A análise interpreta os textos expostos na BNCC, partindo dos pressupostos de uma pesquisa qualitativa, pois este modelo de pesquisa permite acesso às perspectivas interpretativas, levando em conta também as impressões subjetivas do pesquisador, uma vez que este faz parte do mundo que pesquisa. “Portanto, não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58). Assim, os dados coletados nos textos serão analisados e decifrados a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta aquilo que foi coletado.

A pesquisa tem cunho qualitativo, pois se preocupa com o aprofundamento da compreensão do documento, no caso a BNCC, buscando:

explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito [considerando que] os dados analisados são não métricos [...] e se valem de

diferentes abordagens [...]. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados (SILVEIRA; GERHARDT, 2009, p. 32).

Em Minayo (2009), encontramos a assertiva de que a pesquisa qualitativa ocupa-se de significados, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que exige análises mais profundas dos fenômenos que não podem ser reduzidos “a números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2009, p. 21). Esses fenômenos “humanos [...] entendidos aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida” (MINAYO, 2009, p. 21) são o que compõem o texto, o conteúdo do documento que é a BNCC.

Quanto aos procedimentos, realizamos uma análise de conteúdo documental, pois o objeto analisado é um documento oficial, a BNCC. Análise de conteúdo é a “metodologia de tratamento de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens [...]. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (SEVERINO, 2016, p. 129). Também é mister enfatizar que o termo análise a que nos referimos aqui é compreendida num sentido amplo que abarca tanto a descrição como a interpretação dos dados do documento (GOMES, 2002, p. 68).

Em síntese, realizamos uma pesquisa qualitativa de análise de conteúdo documental.

A estruturação de cada item da BNCC segue uma lógica estabelecida pelo próprio documento (anexo III). Cada *área do conhecimento* estabelece as *competências específicas da área*; dentro da área há as disciplinas, chamadas de *componentes curriculares*, e suas respectivas *competências*; a partir dos componentes curriculares temos o conjunto de *habilidades*, *objetos de conhecimento* e *unidades temáticas* destinados a cada ano escolar.

O texto “A área de linguagens” (páginas 63 e 64) estabelece que a linguagem, seja ela corporal, verbal, visual, sonora ou digital, é compreendida como mediadora de atividades e práticas sociais desempenhadas por sujeitos sociais. Outrossim, preocupa-se que os estudantes “compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação” (BRASIL, 2017, p. 63). Considerações que, em princípio, corroboram com a concepção de língua

como instrumento de interação, apresentada anteriormente e com as concepções de língua defendidas pela Sociolinguística.

No entanto, apesar de tratar da dinamicidade da língua falada por sujeitos reais e apresentar as diferentes linguagens: corporais, linguísticas, midiáticas, visuais e sonoras, as “Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental” (anexo IV) não abordam de maneira clara as variações linguísticas no tocante aos preceitos da Sociolinguística Educacional, o que mais se aproxima é a competência 3, que aborda o uso das diferentes linguagens em diferentes contextos. Mas o faz remetendo, mais uma vez, às linguagens visual, sonora, corporal, linguística e digital para o compartilhamento de informações e o estabelecimento de diálogos que possam promover a resolução de conflitos e a cooperação. Ou seja, menciona a adaptação da linguagem para contextos diversos, não a variação da língua, mas as possibilidades de linguagens e as formas como elas se apresentam em diferentes situações.

Percebe-se, até esse momento do texto, que a preocupação está em apresentar as diferentes formas de linguagens existentes, não restringindo a área à língua escrita ou falada, mas a linguagem gestual, corporal, sonora.

No item destinado a “Língua Portuguesa” (páginas 67 a 86) é apresentado, de forma explícita, que a BNCC assume a mesma perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1988. A proposta centra-se no *texto* e nas suas relações com o contexto de produção e no desenvolvimento de habilidades que permitam ao estudante realizar o uso significativo da língua na produção, leitura e escuta de diferentes textos em diferentes contextos:

o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem (BRASIL, 2017, p. 67).

Aborda que, para o desenvolvimento de capacidades de leitura, produção e tratamento das informações são necessários conhecimentos sobre os gêneros, os textos, a língua, a norma-padrão e as diferentes linguagens (semioses).

Até esse item, o texto não trata da necessidade de compreender os diferentes falares, de compreender as variações linguísticas a fim de conhecê-las, valorizá-las e de combater o preconceito linguístico para o uso significativo da língua. E quando

menciona o tema, o faz misturando aspectos de variação linguística com de preservação linguística das diferentes línguas existentes no Brasil, traz questões de língua indígena ou de imigração, como se observa no seguinte trecho:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades [...]. Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação ente repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura. (BRASIL, 2017, p. 70)

Ou seja, aborda as variedades linguísticas e o preconceito linguístico, mas configura-o como uma questão de política linguística de preservação de línguas indígenas, crioulas ou de imigração. Fala da valorização de outras línguas e de questões que não tangem à valorização das variedades linguísticas do português brasileiro, que acontecem e são presentes em todo o território nacional. Trata como variedade linguística particularidades de comunidades linguísticas, parecendo desconhecer que as questões de variação linguística não tratam apenas de questões geográficas ou culturais, mas são mais abrangentes e relacionam-se a questões sociais, etárias, econômicas.

É válido reiterar que questões de valorização de diferentes línguas no território brasileiro são relevantes e devem ser contempladas no currículo; de fato, é uma discussão necessária, mas insuficiente. Em específico no Brasil, diferentemente de, por exemplo, nos Estados Unidos, a estratificação sociolinguística não acontece majoritariamente em função de fronteiras étnicas ou raciais. Mesmo o Brasil sendo um país de racismo estrutural e de uma pluralidade étnica considerável, a estratificação linguística aparece mais relacionada a questões sociais, “é o resultado da secular desigualdade na distribuição de renda e, conseqüentemente, na distribuição de bens culturais, entre os quais assume maior relevo a própria escolarização” (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p. 82).

A crítica que se faz não é à abordagem da preservação de comunidades linguísticas menos valorizadas, tema de grande importância e necessidade para os currículos e as políticas linguísticas e educacionais brasileiras, mas sim à mescla de

temáticas e ao apagamento de outros fatores que levam à variação linguística, e que acometem a todos os falantes/estudantes.

Mais à frente, o texto explicita como são organizados os conteúdos. Diferente dos demais componentes curriculares, a Língua Portuguesa não utiliza como eixo o termo *unidades temáticas*, mas *práticas de linguagem*. Elas compreendem a:

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão – textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2017, p. 71).

Ao descrever a prática de linguagem análise linguística/semiótica, o texto reforça a ideia de que os conhecimentos linguísticos são de caráter estruturalista, utilizando de termos como sistema e norma, para explicitar quais os conhecimentos linguísticos englobados no currículo. Tende a aproximar-se da concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação, compreendida como um código. Na sequência, a BNCC expõe cada eixo ou práticas de linguagem com parágrafos que exemplificam a compreensão de leitura, escrita e análise linguística, respectivamente, e com tabelas organizadas de modo a apresentar um apanhado de habilidades a serem desenvolvidas, em formato de tópicos.

O **Eixo Leitura** apresentado na BNCC engloba textos escritos, orais e multissemióticos. E compreende a leitura para:

fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar 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. 71).

O eixo aborda uma diversidade rica de gêneros, de diferentes contextos de produção e circulação, para as práticas de leitura, porém não menciona as variedades linguísticas em nenhum momento.

Não apresenta considerações pertinentes ao tratamento da variação, do preconceito linguístico, da mudança linguística ou quaisquer outros tópicos relacionados ao ensino a partir da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005).

Em um dado momento, realça a importância em considerar a diversidade cultural, “de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas [...] de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2017, p. 75). O que pode, de algum modo, abrir interpretação para o trabalho de leitura voltado para as variedades linguísticas. Mas de maneira superficial e pouco suficiente, o texto trata mais de divergências culturais em sua totalidade e não de questões especificadamente sociolinguísticas.

O **Eixo da Produção de Textos** refere-se à interação e à autoria de textos, sejam eles orais, escritos ou multissemióticos. As práticas de produção, de acordo com o documento, “compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (BRASIL, 2017, p. 77).

Todavia, o tratamento do uso da língua descrito nas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos englobam práticas de adaptação do discurso/gênero em diferentes contextos, apenas, e não da língua em uso, variável, como real e possível ou não estigmatizada. Tanto o é que em um dos tópicos, denominado Estratégias de Produção, o estudante deve:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2017, p. 78).

Observando os termos empregados nesse trecho – revisão, edição, reescrita, adequação – e as ações que se espera do estudante, observa-se que as variedades linguísticas, ao menos nas práticas de produção da escrita, devem ser “revisadas e editadas”. ou seja: espera-se dos alunos a habilidade de planejar o texto e, por conseguinte, adequá-lo à norma-padrão.

Tais observações podem levar o currículo à seguinte interpretação: as variedades linguísticas são trazidas para a sala de aula, no entanto para a sua correção, a fim de que seja corrigida, apagada e evitada. A variação é estigmatizada como algo ruim, de baixo valor a ser bloqueado, pois “a escola é norteadada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14).

Isso não significa que a revisão e reescrita de textos não deve acontecer na sala de aula. São processos importantes para a aquisição da linguagem e para o

domínio da adequação da língua em diferentes situações de interações. O que se observa é que a revisão e reescrita se apresentam de modo a valorizar uma variedade em detrimento de outra, reforçando o preconceito linguístico.

Outrossim, a crítica que se faz é a de que o currículo não vincula o conteúdo às práticas sociais e reais de interação dos sujeitos, são questões internas ao texto que desconsideram as questões ideológicas destes conteúdos.

As explicitações no que tangem à variedade linguística ficam vagas na BNCC, deixam diferentes possibilidades interpretação e compreensão, o que nem sempre vão ao encontro dos princípios postulados pela Sociolinguística Educacional.

No **Eixo Oralidade**, as práticas destinam-se às produções orais, sejam elas face a face ou não. Trata da reflexão das diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos.

E, somente no subitem denominado “Relação entre fala e escrita” é que a variedade linguística se apresenta, no tópico: “Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto” (BRASIL, 2017, p. 80). Ou seja, o estudante deve desenvolver a habilidade de refletir sobre as variedades, como se fossem presentes apenas no *continuum* letramento (BORTONI-RICARDO, 2005), na diferença do texto oral para o texto escrito ou na adequação do discurso oral para o escrito (e vice-versa).

Trata-se de um fato bastante conhecido e criticado ao longo dos estudos da Sociolinguística Educacional: a variedade quando trazida para a sala de aula tange questões regionais ou as adaptações da língua nos estilos orais e escritos. Novamente, a variedade linguística não faz parte de uma reflexão que leve à conscientização da pluralidade de falares que tem o português brasileiro, a repensar práticas excludentes, estigmas sociais e preconceitos linguísticos.

Ademais, ao observar as menções a variedades linguísticas, essas sempre estão acompanhadas de ações que remetem à reflexão e à adequação; não são encontradas ações que provoquem a reflexão para a compreensão e valorização (como no excerto citado acima). Sutilezas que parecem mínimas ou pequenas para um documento tão amplo e extenso, mas que, quando esquecidas ou suprimidas, refletem prejuízos linguísticos e educacionais como a desvalorização de uma variedade sobre a outra, a não aproximação com o falar do estudante, o reforço dos preconceitos linguísticos e a perpetuação das diferenças como naturais ou aceitáveis.

Antes de adentrarmos ao próximo eixo, é preciso explicitar que a oralidade no Componente Curricular de Língua Portuguesa nem sempre recebeu destaque, o que ocorre na BNCC: é possível verificarmos um espaço considerável para a prática de oralidade neste currículo. No entanto, no tangente aos aspectos relacionados à variedade linguística, o currículo restringe seus fatos e essa modalidade de uso da língua, limitando a variação à oralidade.

No **Eixo da Análise Linguística/Semiótica** a variação linguística tem maior destaque, se comparado aos outros eixos.

Em primeiro momento, a variação está voltada para as práticas de oralidade, pois ao relatar que este eixo compreende procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente das materialidades do texto, o documento menciona que:

No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos (BRASIL, 2017, p. 80).

Ou seja, mais uma vez o fenômeno da variação linguística está relacionado a implicações da oralidade, não da escrita. Entretanto, o documento situa os conhecimentos sociolinguísticos, assim como os lexicais, morfológicos, sintáticos e outros, como necessários para a compreensão e a produção de linguagens e em construção ao longo de toda a etapa do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 81). Cabe então, desvendar, ao longo da análise das habilidades específicas de cada ano escolar, o que são os conhecimentos sociolinguísticos para a BNCC.

Em um parágrafo, neste mesmo eixo da análise linguística/semiótica, é possível encontrar menção ao estudo da variação enquanto ferramenta de valorização e combate ao preconceito linguístico:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2017, p. 81).

Além deste, no quadro de habilidades do componente, se destaca a existência de um tópico destinado à variação linguística, como ilustrado na figura seguir:

Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
----------------------	---

Figura 1 - Tópico destinado a Variação Linguística (BRASIL, 2017, p. 83)

Nesses trechos, observa-se que o documento aponta para alguns dos preceitos defendidos, e tão requeridos, pela Sociolinguística Educacional para o currículo educacional brasileiro. O tópico apresenta as necessidades de conhecer a variação linguística para a compreensão da sua naturalidade e inerência e da discussão e reflexão das variedades prestigiadas *versus* estigmatizadas, como indispensáveis para o combate às violências simbólicas e ao preconceito linguístico.

Na sequência, o documento explica que os eixos (leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica) estão relacionados a uma outra categoria/divisão: os *campos de atuação*; e estes justificam-se na contextualização, para que essas práticas tenham relação com situações da vida social e sejam situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2017, p. 85). Os campos de atuação são cinco e se dividem da seguinte maneira:

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

Figura 2 - Campos de Atuação (BRASIL, 2017, p. 84).

Segundo o próprio currículo, a escolha desses campos levou em consideração aqueles que contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem, tanto na escola quanto fora dela. Além disso, já contemplam um movimento progressivo, partindo de gêneros orais menos institucionalizados até os

gêneros mais institucionalizados e que exigem domínio de práticas, oral e escrita, mais complexas.

O excerto seguinte, a ser analisado, é intitulado “Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental” (anexo V). Composto por dez competências a serem desenvolvidas nos estudantes. texto abrange a língua em seu caráter histórico, social, variável e heterogêneo, em conformidade com as concepções de língua defendida pela Sociolinguística Educacional.

Na competência 4, tem-se o discurso voltado para as questões da variação e do combate ao preconceito linguístico, pois espera que o aluno possa: “4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2017, p. 87). Confirmando algumas das proposições explicitadas nos eixos e nas práticas de linguagens debatidas anteriormente.

Todavia, ao realizar a leitura de todo o documento, com mais de 500 páginas, sendo dessas uma grande parte destinada para o ensino de Linguagens e Língua Portuguesa, constata-se que há avanços no que diz respeito ao ensino de leitura, oralidade e produção de textos, que a preocupação com o uso efetivo da língua tem avançado no currículo brasileiro, mas que as questões da variação linguística e do preconceito linguístico são postas, em parágrafos ou tópicos, que mais parecem desconectados do todo, ou “colocados” para que não se possa afirmar que a BNCC não trata do tema. A variação e todas as suas implicações são resumidas a algumas linhas, sem contextualização ou reflexão das implicações que elas carregam, sem considerar toda a carga de divisão e exclusão que a língua representa em determinados contextos, sem buscar uma quebra do olhar estigmatizado sobre particularidades linguísticas. Faraco já alertava: “parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola” (FARACO, 2008, p. 179) e propõem pela “Pedagogia da Variação Linguística” que pensemos a variação em todos os momentos da sala de aula.

É necessário que, além de menções à existência da variação linguística, a educação e o ensino de língua desenvolvam “crítica aos preconceitos linguísticos (que estão ainda tão arraigados entre nós no Brasil), estimulando práticas positivas diante das diferenças e contribuindo assim para a reconstrução do nosso imaginário nacional sobre a língua” (FARACO, 2008, p. 162).

Por fim, o último tópico a ser analisado: “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades”. É organizado com um texto inicial e tabelas que especificam as habilidades a serem desenvolvidas em cada ano escolar.

Apresenta o ensino de Língua Portuguesa a partir da perspectiva de gêneros discursivos, os quais devem se aprofundar em comparação aos gêneros já estudados nos anos iniciais do ensino fundamental. Destinam-se, nessa etapa de ensino, aos gêneros que circulam na esfera pública – campo jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, além do campo de práticas de estudo e pesquisa e do campo artístico literário. Retoma os gêneros digitais em cada modalidade ou esfera de circulação, citando ações de curtir, comentar, publicar, editar e produzir áudios e vídeos, como se o acesso à internet e às tecnologias de informação fosse democrática e possível a todos os brasileiros (BRASIL, 2017, p. 136-137), tópico já debatido no início desta seção. Afirma que a proposição de “gêneros reivindicatórios”²² se faz presente no currículo, para que este não permita a promoção do silenciamento de vozes dissonantes, mas sim a promoção de análises, debates e confrontos, a fim de promover uma autonomia de pensamento (BRASIL, 2017, p. 137).

Apresenta também uma possibilidade de flexibilização na organização dos gêneros e dos arranjos de conteúdos, afirmando que a organização dada pela BNCC são possibilidades e que podem ser rearranjadas (BRASIL, 2017, p. 86 e 139). O que mais se parece com uma “falsa flexibilização”, pois o conteúdo vem organizado de modo a atender as avaliações em larga escala, principal motivador da unificação curricular, implicando assim no ensino de algumas competências, antecipadamente determinadas, para a obtenção de uma nota satisfatória.

Fato semelhante já acontece, mesmo que de maneira sutil, nas escolas públicas do Estado do Paraná. A implementação de uma prova, denominada “Prova Paraná”, no ano de 2019, que se destina à avaliação diagnóstica dos estudantes, com perguntas de Português e Matemática, em que os descritores a serem exigidos na prova são disponibilizados aos professores alguns dias antes, induzindo, assim, os professores a trabalharem as determinadas competências até o dia do teste.

²² Denominação empregada pela própria BNCC (BRASIL, 2017, p. 137) e associado à carta de reclamação, petição, manifesto.

Ora, se o teste se apresenta como “diagnóstico”, é ilógico “treinar” os estudantes antes da prova. Além disso: é colocada uma flexibilização nos conteúdos, desde que aqueles predeterminados para atender as avaliações já tenham sido cumpridos. Outra vez, o currículo se coloca como impositivo sem dar condições de ser, coloca metas a serem cumpridas, sem preocupar-se em verificar as possibilidades de se fazê-las. Dando margem à culpabilização dos docentes e dos gestores escolares.

Mais à frente, nota-se que a gramática normativa tem posição de destaque, pois antes de introduzir os conteúdos subdivididos por ano escolar, o currículo assume que os objetivos de aprendizagem:

[...] sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos (BRASIL, 2017, p. 139, grifo nosso)

Ou seja, os objetivos se aplicam em todas as etapas e anos escolares, ao longo de toda a base, mas os que dizem respeito à norma se sobressaem aos demais. De fato, é papel do professor de Português permitir que o aluno conheça, aprenda e domine a norma-padrão da língua para que tenha possibilidade de ascensão social e de interagir nas mais diferentes situações, seja ela mais monitorada ou não. No entanto, o papel do professor de Português está além de ensinar regras gramaticais e nomenclaturas, é necessário transpor os conteúdos gramaticais para as situações reais e práticas de interação social, e a nomenclatura não aparece nas práticas do cotidiano, mas sim os conteúdos que são trazidos para a prática social.

O destaque em norma e gramática sem reflexão reforça a ideia, equivocada, de que o ensino de Língua Portuguesa pautado no ensino da norma gramatical é um ensino de qualidade; corrobora as suposições de que só se ensina português quando se ensina regra gramatical; reitera a tese de que:

A gramática tradicional é um instrumento linguístico que possui valores elevados para as sociedades às quais pertence. Ela não é vista apenas como um manual que se consulta em momentos de dúvidas. Ela é também um ícone; um livro que se apresenta certo, perfeito, do qual não se pode duvidar, o qual não se pode questionar. (LAPERUTA-MARTINS, 2014, p 46).

As tabelas de *práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades* encontram-se dividida por blocos: um destinado aos conteúdos do 6º ao 9º ano, outro destinado ao 6º e 7º ano e o terceiro destinado ao 8º e 9º ano. Ou seja, não há um arranjo de conteúdos para cada série em específico, mas para cada conjunto ou par de ano escolar. Esse modo de organização se justificativa na “necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade” (BRASIL, 2017, p. 86).

Abaixo as figuras ilustram como as divisões se dão em cada bloco²³:

6º AO 9º ANO		
Campo Jornalístico-Midiático		
Práticas de Linguagem	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Leitura		
Produção de Textos		
Oralidade		
Análise Linguística/Semiótica		
Campo de Atuação da Vida Pública		
Práticas de Linguagem	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Leitura		
Produção de Textos		
Oralidade		
Análise Linguística/Semiótica		
Campo de Práticas de Estudo e Pesquisa		
Práticas de Linguagem	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Leitura		
Produção de Textos		
Oralidade		
Análise Linguística/Semiótica		
Campo Artístico Literário		
Práticas de Linguagem	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Leitura		
Produção de Textos		
Oralidade		
Análise Linguística/Semiótica		
Todos os Campos		
Práticas de Linguagem	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Análise Linguística/Semiótica		

Figura 3 - Organização dos conteúdos do 6º ao 9º ano

²³ As *práticas de linguagem* são todas expostas em cada campo de atuação, no entanto os *objetos de conhecimento* e as *habilidades* serão transcritos apenas quando interessam à análise, pois cada prática de linguagem compreende uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, e esses se relacionam a um número variável de habilidades.

6º E 7º ANO		
Campo Jornalístico-Midiático		
Práticas de Linguagem	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Leitura Produção de Textos Oralidade		Neste bloco algumas habilidades são comuns aos dois anos, outras são designadas apenas ao 6º ou 7º ano.
Campo de Atuação da Vida Pública		
Práticas de Linguagem	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Leitura Produção de Textos		Neste bloco algumas habilidades são comuns aos dois anos, outras são designadas apenas ao 6º ou 7º ano.
Campo de Práticas de Estudo e Pesquisa		
Práticas de Linguagem	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Leitura Produção de Textos Oralidade Análise Linguística/Semiótica		Neste bloco algumas habilidades são comuns aos dois anos, outras são designadas apenas ao 6º ou 7º ano.
Campo Artístico Literário		
Práticas de Linguagem	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Leitura Produção de Textos		Neste bloco algumas habilidades são comuns aos dois anos, outras são designadas apenas ao 6º ou 7º ano.
Todos os Campos		
Práticas de Linguagem	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Análise Linguística/Semiótica		Neste bloco algumas habilidades são comuns aos dois anos, outras são designadas apenas ao 6º ou 7º ano.

Figura 4 - Organização dos conteúdos de 6º e 7º ano.

8º E 9º ANO		
Campo Jornalístico-Midiático		
Práticas de Linguagem	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Leitura Produção de Textos Oralidade Análise Linguística/Semiótica		Neste bloco algumas habilidades são comuns aos dois anos, outras são designadas apenas ao 8º ou 9º ano.
Campo de Atuação da Vida Pública		
Práticas de Linguagem	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Leitura Produção de Textos Oralidade Análise Linguística/Semiótica		Neste bloco algumas habilidades são comuns aos dois anos, outras são designadas apenas ao 8º ou 9º ano.
Campo de Práticas de Estudo e Pesquisa		
Práticas de Linguagem	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Leitura Produção de Textos Oralidade Análise Linguística/Semiótica		Neste bloco algumas habilidades são comuns aos dois anos, outras são designadas apenas ao 8º ou 9º ano.
Campo Artístico Literário		
Práticas de Linguagem	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Leitura Produção de Textos		Neste bloco algumas habilidades são comuns aos dois anos, outras são designadas apenas ao 8º ou 9º ano.
Todos os Campos		
Práticas de Linguagem	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Análise Linguística/Semiótica		Neste bloco algumas habilidades são comuns aos dois anos, outras são designadas apenas ao 8º ou 9º ano.

Figura 5 - Organização dos conteúdos do 8º e 9º ano.

Observa-se que, na Figura 3, conteúdos destinados aos quatro anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, as quatro práticas de linguagem estão presentes em todos os campos de atuação, diferente das figuras 4 e 5, pois na figura 4, com os conteúdos apenas para 6º e 7º ano, o Campo Jornalístico Midiático não contempla a prática de análise linguística/semiótica e o Campo de Atuação na Vida Pública não contempla as práticas de oralidade e análise linguística/semiótica.

Já o Campo Artístico Literário não contempla as práticas de oralidade e análise linguística/semiótica tanto na Figura 4, quanto na Figura 5.

Porém, o que mais se destaca é que, nos três blocos, existe uma área que remete a *todos os campos de atuação*, e essa sessão compreende apenas análise

linguística/semiótica. Nota-se, já, sem análises subjetivas ou interpretativas, que análise linguística/semiótica tem representatividade nos conteúdos de ensino de Língua Portuguesa.

As habilidades são descritas de acordo com uma estrutura, conforme o próprio documento ilustra, com um exemplo da disciplina de História (BRASIL, 2017, p. 29):

Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.



Figura 6 - Descrição das habilidades.

Além da organização da frase, há também uma identificação alfanumérica para cada habilidade, que lembram os códigos utilizados em avaliações em larga escala. Na BNCC, o código é formado por um par de letras que indicam a etapa de ensino (EI, EF, EM); um par de números que indica o bloco ou ano escolar (exemplo “67” – bloco de conteúdo do 6º e 7º ano); um par de letras que indica o componente curricular (LP – Língua Portuguesa); e um último par de números que indica a posição da habilidade na numeração sequencial. Exemplificando:

EF	69	LP	01
Ensino Fundamental	Bloco de conteúdo do 6º ao 9º ano	Língua Portuguesa	Primeira habilidade sequencial

Figura 7 - Leitura dos códigos Alfanuméricos.

Analisando cada uma das habilidades, é possível encontrar a menção aos gêneros e exemplos de gêneros que podem ser utilizados em cada campo de atuação, mas também questões que competem à variação linguística.

A primeira delas encontra-se na habilidade “EF69LP07”, enquadrada na produção de textos do Campo Jornalístico-Midiático, no objeto de conhecimento nominado “textualização”:

Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, 2017, p. 143, grifos nossos).²⁴

O currículo quer uma produção textual que seja adequada ao contexto de produção e circulação, ao modo, à variedade linguística e à construção da textualidade, para que, com o auxílio do professor e dos colegas, esse texto seja aprimorado, com correção de concordância, ortografia, pontuação.

De fato, é papel da escola e do professor de Língua Portuguesa, promover a escrita para atender às necessidades reais do uso da língua, permitir a compreensão e uso das formas mais estilizadas do português e apropriar-se da norma, mas o que se observa ao longo da BNCC é o jogo de colocação das variedades linguísticas para a correção. Ora, ao utilizar o termo *corrigir* tem-se a noção de errado e certo no uso da língua e esse erro está vinculado às variedades linguísticas, como pode se observar na habilidade:

(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período (BRASIL, 2017, p. 187).

Nessa habilidade é perceptível a concepção de erro do currículo, aquilo que foge a norma-padrão não é considerado correto, portanto errado está. Em outra habilidade também se tem essa confirmação:

(EF69L008) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta (BRASIL, 2017, p. 143, grifos nossos).

A revisão do texto deve acontecer para além da adequação aos contextos de produção, para adequação à norma culta. Outrossim, o adjetivo “culto” atribuído à norma, no documento, merece uma observação.

²⁴ O uso inadequado do sinal de pontuação *parênteses* “()” é do próprio documento.

Os diferentes termos utilizados para falar de norma são alvos de debate. Para Faraco (2008), o uso da palavra “cultura” reforça uma hierarquização social existente entre as variedades linguísticas e as “diversas normas”, pois o posicionamento privilegiado economicamente e social dos falantes da “norma culta” os faz tê-la como a melhor em confronto com as muitas outras normas, além de serem que os outros falantes, que não pertencem a esse grupo: são “incultos”.

Bagno (2003), numa tentativa de esclarecimento, propõe três nomenclaturas: norma padrão, variedades prestigiadas e variedades estigmatizadas.

A *norma padrão* é a prescrição, a regra, aquilo que se tem como ideal de uso da língua, que está acima do uso real dos falantes. Ao termo “norma culta”, ele atribui duas possibilidades de significação e, para evitar essa “confusão” propõe os termos *variedades prestigiadas* - a língua de falantes que têm escolaridade superior completa, prestígio social e vivem em um ambiente urbano - e *variedades estigmatizadas* - a língua usada pelos grupos sociais de menor prestígio social, rural, que vivem nas periferias das grandes cidades e menos escolarizados (BAGNO, 2003).

Ora, se o documento parte do entendimento de língua enquanto prática discursiva-enunciativa da linguagem (BRASIL, 2017, p. 17), espera-se que evite o reforço do estigma linguístico ao usar a expressão “adequação à norma-culta”.

Mais à frente, as questões pertinentes à variedade linguística reaparecem no Campo Artístico-Literário, nas práticas de Leitura, sob a habilidade EF69LP47:

Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados [...] (BRASIL, 2017, p. 159, grifo nosso).

O currículo deseja que o aluno analise os elementos que compõem o texto literário para a sua compreensão e caracterização, incluindo os cenários descritos, as personagens e as variedades linguísticas, quando presentes no discurso direto. As variedades linguísticas são tomadas como presentes apenas na oralidade, pois aparecem na prática de Leitura, mas na leitura de um trecho que transcreve a fala de alguém. Como se as mudanças linguísticas ocorressem apenas no âmbito da fala, e não na escrita.

Na mesma página, a ideia de variedade linguística enquanto fenômeno da oralidade se confirma em duas outras habilidades. A primeira, EF69LP50, dedica-se a elaboração de textos teatrais e guia o aluno a explicitar “as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões)” (BRASIL, 2017, p. 159). Ou seja, está inserida em um gênero que se utiliza da oralidade e não apenas da escrita.

A segunda, EF69LP52, já se enquadra na prática de linguagem destinada à oralidade e tem em seu texto:

Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos [...]) (BRASIL, 2017, p. 159)

Ou seja, a variedade como característica da oralidade. Só pertencente ao campo da leitura e escrita com discursos diretos em textos, com a transcrição ou leitura da fala de personagens.

O último item do bloco de habilidades destinado do 6º ao 9º ano traz como objeto de conhecimento a variação linguística, dentro da prática de linguagem: análise linguística/semiótica para todos os campos de atuação, Vejamos:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (BRASIL, 2017, p. 161).

Em princípio, por estar em uma área destinada a todos os campos de atuação e aos quatro anos escolares, com o título “variações linguísticas” como objeto de conhecimento, o currículo parece compreender os princípios de um ensino de língua pautado na Sociolinguística Educacional.

No entanto, na primeira habilidade encontram-se dois problemas: a) o aluno deve reconhecer as variedades da língua falada - mais uma vez a variação não está ligada às práticas de escrita e leitura; e b) o aluno deve reconhecer os conceitos de norma-padrão e preconceito linguístico, mas não os conhecer para a reflexão, crítica ou até mesmo combate ao preconceito. Não são propostas práticas que façam os alunos perceberem de onde as variedades vem, quais as cargas valorativas que implicam, quais os estigmas que carregam; são colocadas práticas de reconhecimento de termos e conceitos sem reflexão e ação.

Na segunda habilidade, temos uma preocupação com o uso da norma-padrão e não com as variações linguísticas. A norma-padrão é reforçada, dentro da fala e da escrita e o aluno deve fazer uso consciente e reflexivo dela em situações em que deva ser empregada. Não há qualquer menção às variações linguísticas.

O item parece ser colocado no currículo como forma de “cumprimento de uma exigência”, que desconhece (ou não quer conhecer) as reais implicações de um ensino pautado na Sociolinguística Educacional, que não concebe (ou não quer conceber) as questões de reflexão sobre as variações linguísticas como indispensáveis para uma educação que promova a igualdade, o sentimento de pertencimento do aluno, para uma proposta sensível.

No bloco destinado, especificamente, ao 6º e 7º ano, não há menção às variedades linguísticas. Apenas as que foram expostas anteriormente como habilidades destinadas a todos os anos escolares. Somente no bloco destinado ao 8º e 9º ano é que habilidades destinadas ao trato da variação reaparecem.

Habilidades que se enquadram em todos os campos de atuação e dentro das práticas de análise linguística/semiótica, estão colocadas da seguinte forma:

(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.

(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial (BRASIL, 2017, p. 189 e 191).

Ambas as habilidades tratam da comparação entre o uso coloquial/oral da língua com a norma-padrão, aspectos importantes e pertinentes para o conhecimento de questões linguísticas reais e de uso. Possibilidades que permitem ao docente levar a reflexão e a observação das falhas constantes da norma-padrão, na sua impossibilidade de abranger todas as formas de uso possíveis da língua. No entanto, tal reflexão pode se dar por interesse do docente, não por indicação do próprio currículo.

Promove a comparação entre a norma-padrão e a variação, mas não promove a reflexão sobre isso, sobre as disparidades de exigência de um português estilizado em diferentes esferas, das disparidades sociais que representam a comparação entre essas variações e a norma-padrão.

A última habilidade constatada no Componente Curricular de Língua Portuguesa também se destina ao tratamento da variação linguística, elencada apenas ao 9º ano do Ensino Fundamental:

Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso (BRASIL, 2017, p.191).

Trata da variação linguística e dos estrangeirismos, ou seja, da incorporação de palavras de outras línguas para o português e do aportuguesamento ou não das palavras de acordo com o contexto, o que pode tangenciar questões de conservação e valorização do português.

Portanto, o Componente Curricular de Língua Portuguesa da BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental traz questões da variação linguística e do respeito aos diferentes falares, no entanto, em vários trechos, o faz de maneira equivocada ou pouco efetiva. Tangencia questões de respeito às variedades e explora questões já marcadas e “estereotipadas”, como a variedade apenas na oralidade, ou derivada do estrangeirismo e comunidades multiétnicas, ou variedades puramente regionais, além de tratá-las como erro que deve ser revisto, reeditado e adequado à norma-padrão.

Ao retomar os seis princípios²⁵ para um ensino de Língua Portuguesa a partir da Sociolinguística Educacional, postulados por Bortoni-Ricardo (2005), temos poucas aproximações e muitos afastamentos com o currículo proposto pela BNCC:

O primeiro princípio trata da influência da escola na aquisição de repertórios linguísticos necessários para os estilos mais monitorados, pois o vernáculo já é sabido pelo estudante e não precisa ser ensinado (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130-131). Em alguns momentos, a BNCC parece propor o estudo da língua em situações reais do cotidiano e que exigem do aluno diferentes adequações e monitoramento linguísticos. Nas práticas de leitura e produção de textos, os gêneros propostos e as intenções parecem estar de acordo com esse princípio. No entanto, não propõe práticas reais escritas e orais, e não relaciona o conteúdo com essas práticas de linguagem, apresenta análises internas as questões da língua e do texto sem reflexões.

O princípio dois afirma que as variações que não trazem uma avaliação negativa na sociedade não são objetos de correção da escola (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131). No entanto, ao comparar a colocação pronominal e a regência verbal presente na norma-padrão e o uso coloquial, a escola faz o oposto

²⁵ BORTONI-RICARDO (2005, p. 130-133), visto na sessão anterior – página 71.

do esperado. Analisa, por meio de pesquisa e comparação, questões que não carregam estigmas aos seus usuários e pode acabar deixando pormenorizado ou esquecidas questões carregadas de estigma e preconceito linguístico.

Exemplo disso, é a regência do verbo “assistir” (*ontem, assisti ao filme*), que não é mais “exigida socialmente” em gêneros orais ou escritos, seja em estilos menos ou mais monitorados; ou a colocação pronominal de ênclise, que não pertence ao português brasileiro e não gera estranheza aos ouvidos, como em: “Me dá um pedaço de bolo”.

Regras como essas não necessitam de muito destaque na sala de aula. A escola pode dedicar-se mais a aspectos gramaticais estigmatizados, como por exemplo na realização da concordância, seja nominal ou verbal, pois está altamente relacionada a fatores socioeconômicos. A não realização da concordância é um problema do qual os falantes tem consciência e a avaliam negativamente. (RAMOS e DUARTE, 2003, p. 91).

O terceiro princípio trata da inserção da variação linguística na matriz social, para conhecimento e conscientização de que a variedade perpassa questões rural-urbanas e dizem respeito à má distribuição de renda e de acesso a bens materiais e culturais no Brasil, pois professores que depositam maior credibilidade em alunos oriundos da classe trabalhadora tendem a ratificar o sucesso escolar desses alunos (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131-132). Nenhuma referência a esse item foi encontrada ao longo do currículo, pois o documento não promove reflexões sobre questões da variação, apenas constatações rasas e correções. As variações da língua, especialmente no Brasil, que ocorrem devido às diferenças sociais e econômicas, não são abordadas; o prestígio de alguns falantes e o demérito de outros não é apresentado, nem combatido pelo currículo. Pelo contrário, ao promover a correção e adequação das variedades e utilizar-se do termo “norma culta”, o prestígio e o estigma entre as diferentes variedades linguísticas se reforçam.

Quanto ao quarto princípio, que se dedica à existência de estilos monitorados para eventos de letramento e estilos mais casuais para situações de oralidade, encontramos algumas aproximações. No tangente ao trabalho de gêneros, o currículo propicia o uso da língua em diferentes situações, a fim de promover situações de letramento e de oralidade. No entanto, restringe as questões de variação linguística a aspectos da oralidade.

O quinto princípio de Bortoni-Ricardo (2005, p. 132 - 133) está vinculado a uma análise etnográfica do ambiente escolar e da sala de aula, para reconhecer valorações e estigmas existentes em determinado grupo de estudantes. Mas a proposta de um currículo comum e unificado se dedica ao oposto do proposto, impõe habilidades específicas e indiferentes às especificidades de cada região, escola ou alunado. Embora não seja o objetivo do currículo elencar particularidades, ele poderia mencionar e evidenciar a necessidade dessas análises etnográficas.

Por fim, o sexto princípio fala da conscientização dos professores e alunos quanto às desigualdades expressas nos estigmas e na avaliação negativa de algumas variedades linguísticas (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 133). Parágrafos que abordam o combate ao preconceito linguístico e a conscientização das variações são encontrados, mesmo que descontextualizados, nos textos introdutórios do componente curricular Língua Portuguesa. Porém, ao analisar as habilidades, não se encontram termos que remetem a uma reflexão do uso da língua, a uma análise crítica das variações, a uma conscientização de onde as variações vêm, das cargas valorativas que carregam. Faltam propostas que promovam o refletir, o repensar e o agir sobre as questões da língua, em especial ao preconceito linguístico e à desigualdade social que ela reflete.

Para Gerhardt (2019, p. 106), a escola tem como proposta recursar a potencialização da propriedade humana de pensar sobre seu próprio pensar. Isso significa excluir do processo educativo as pessoas, suas vivências e experiências, suas formas de compreender o mundo. Implicações que aparecem no ensino de português como língua materna com:

a exclusão das normas linguísticas que não gozam de prestígio social, a partir da ideia, baseada no senso comum sobre o aprendizado, de que uma discussão acerca delas levaria os alunos a não aprender, e portanto, não usar, as formas de prestígio (GERHARDT, 2019, p. 106).

O currículo em foco traz a variação linguística para seu texto, o aborda em textos introdutórios. Mas ao destrinchar as habilidades que se propõem na sala de aula, encontra-se uma grande lacuna no que se refere à conscientização dos diferentes falares, da representação social que a variação linguística carrega, do refletir sobre as mudanças linguísticas e do repensar sobre o agir e o avaliar determinadas variedades.

Embora a parte teórica da BNCC traga um discurso academicamente coerente, até mesmo com 154 ocorrências de itens lexicais relacionados à ideia de criticidade (crítica(s), crítico(s), criticamente, criticidade), tal discurso teórico contradiz com o que é de fato proposto na discriminação dos conteúdos a serem abordados em cada Disciplina, para cada ano de escolaridade. Sob os títulos de “unidades temáticas” e “objetos de conhecimento”, encontra-se a prescrição de conteúdos obrigatórios, muitos deles de caráter puramente estrutural, a serem abordados (TÍLIO, 2019, p. 13).

Ou seja, num primeiro momento, o texto se apresenta de modo satisfatório, mas, ao esquadrinha-lo, faz-se pouco efetivo para uma educação transformadora, que promova a igualdade/equidade entre os estudantes, que permita acesso a bens culturais pouco conhecidos. As práticas de sala de aula se apresentam de maneira pouco didática e contextualizadas com a realidade da escola pública no Brasil. Não são propostos, concomitante a formulação do currículo, programas de valorização do profissional de educação, de modernização da escola, de minimização das diferenças e das desigualdades no acesso à educação, à cultura. As alternativas para atingir as habilidades propostas são limitadas, são ignoradas as condições de trabalho precárias dos professores, das escolas e do sistema escolar. Como afirma Rajagopalan (2019, p. 26), antes de preocupar-se com o conteúdo e o que será ensinado, é necessário pensar no como, de que maneira o conteúdo será trabalhado em sala de aula, além disso nas condições de fazer-se cumprir os conteúdos propostos.

O debate e a análise do Componente Curricular de Língua Portuguesa e seus desdobramentos postos anteriormente nos remetem a uma questão já pensada por Geraldi (2000): *para quê?*. Afinal, os conteúdos ensinados, as estratégias, o enfoque que se dá, a avaliação, as relações interpessoais e tudo que envolve o processo de ensino estão na sala de aula em resposta ao “para quê?”. E o currículo não se exclui deste questionamento, “para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem?” (GERALDI, 2000, p. 40).

Afinal, é na tentativa de responder a esses questionamentos que se solidificam as práticas, as concepções de linguagem adotadas, o currículo, a organização escolar.

5 CONCLUSÃO

Com o papel de originar um currículo comum a todos os estudantes, a BNCC (2017) já é realidade para a Educação Básica brasileira. Depois de homologada, a BNCC está na fase de adaptação dos currículos estaduais e municipais e implementação.

Partindo do objetivo de analisar o Componente Curricular de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular verificando como ou se as práticas de linguagem se articulam com os princípios da Sociolinguística Educacional o trabalho se organizou em três diferentes eixos.

O primeiro deles ocupou-se em apresentar a contextualização do processo de construção da BNCC. Depois de analisados os processos de construção e o documento final, e amparados em Alves (2000, 2014), Bortoni-Ricardo (2005), Duarte (2010), Lopes e Macedo (2010, 2011), Macedo (2014, 2018), Malanchen (2014), Perrenoud (1999, 2000), Ramos (2006), Silva (2001), é observável que a BNCC não cumpre, apenas, com o papel de promover um currículo comum, mas de atender aos interesses de um determinado grupo social.

Essa tese se justifica, pois, o sistema apresenta a unificação curricular como a solução dos problemas educacionais, ignorando fatores externos que muito influem na melhora da qualidade da educação, como: políticas públicas de acesso e permanência na escola, questões de infraestrutura, recursos humanos e materiais, atendimento as necessidades geográficas ou socioeconômicas específicas de cada região, valorização dos profissionais da educação.

Além disso, tem-se na BNCC uma ferramenta de manutenção da sociedade atual, pautada na divisão de classes, na má distribuição de renda e acesso à cultura, na exclusão e na impossibilidade de mobilidade social, marcado pelo atendimento ao interesse do mercado e do financiamento de empresas privadas.

Outrossim, tem como discurso uma “construção coletiva” que está mascarando o silenciamento dos profissionais da educação. Elaborada a partir de consultorias a empresas privadas e *experts*, a descrição dos conteúdos da BNCC passou por consultas públicas, que serviram para a confirmação e legitimação do discurso dos *experts*, deixando os professores com o papel de organização e promoção das habilidades e competências descritas, sejam elas possíveis ou não.

O segundo eixo da pesquisa, buscou refletir as teorias curriculares subjacentes ao sistema educacional brasileiro nos últimos anos e verificar semelhanças entre as teorias curriculares pré-existentes e a BNCC. Encontrou-se: como fundamentos pedagógicos, a BNCC apoia-se em teorias curriculares que se aproximam do eficientismo, que visam à criação de um currículo a partir de especialistas e limita aos professores a organização sequencial dos conteúdos; que promovem a avaliação em larga escala, acarretando em disparidades entre grupos e competições, reforçando a meritocracia e permitindo a culpabilização de professores por eventuais fracassos escolares.

Ancorada, também, na Pedagogia das Competências como fundamentação pedagógica para a organização do currículo, a BNCC busca a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, para a formação de mão-de-obra acrítica que se preocupa com a resolução de problemas simples do cotidiano, para a formulação de projetos de vida que façam o sujeito compreender e aceitar a posição que ocupa na sociedade, sem possibilidades de quebra dos ciclos ou emancipação.

Por fim, o terceiro eixo dedicou-se a conceituar língua e ensino de língua materna, a partir da teoria Sociolinguística, em específico na vertente Educacional; analisar criticamente a Base Nacional Comum Curricular - Seção de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, à luz da Sociolinguística Educacional.

Pautada no ensino de língua materna como objeto social, que sofre constantes interferências dos sujeitos que a utilizam, a Sociolinguística Educacional prevê o ensino a partir da Pedagogia Culturalmente Sensível (ora chamada de Pedagogia Culturalmente Relevante).

Esta pedagogia prevê a criação de um ambiente escolar acolhedor, de modo a legitimar os estudantes como sujeitos falantes de uma língua real e válida; pretende minimizar os estigmas da variação linguística e diminuir os problemas do uso do português popular em sala de aula, através de estratégias intuitivas e intencionais de adaptação das crianças à variação escolar.

Alinhados a essa prática, seis princípios para a educação de língua materna voltada para a Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005) são tomados como base para a análise do Componente Curricular de Língua Portuguesa da BNCC.

Analisados a partir de uma interpretação crítica, os conteúdos (ou habilidades) propostos pelo currículo comum não atendem de maneira satisfatória aos princípios, uma vez que apresentam pontos referentes à Sociolinguística de maneira pormenorizada ou equivocada.

O currículo trata a diversidade linguística apenas na comparação com línguas indígenas ou em situação de fronteiras; trata da variação em textos escritos para a adequação e correção; não propõe a superação dos estigmas da língua; não apresenta justificativas para a variação linguística no tocante às desigualdades socioeconômicas; prioriza a variação nos gêneros orais, ignorando a variação em gêneros escritos; aborda tratamento da norma em pontos que não acarretam uma avaliação negativa, não focando os esforços em aspectos mais relevantes.

Não é possível dizer que o currículo não menciona questões relacionadas à Sociolinguística, é fato. Todavia apenas o tangencia, colocando parágrafos soltos e descontextualizados sobre o tema, sem corroborar com essa teoria na aplicação das habilidades ao longo dos anos escolares.

A análise permitiu compreender que o ensino de língua materna exposto no currículo vai ao encontro das propostas de criação do currículo, como um todo, pois induz a manutenção de uma sociedade excludente e não prevê a superação das diferenças, o combate ao preconceito linguístico e a promoção de educação de igualitária e emancipatória.

E respaldados pelas pesquisas e pelo debate apresentado ao longo da pesquisa, é possível chegar a uma resposta para o problema de pesquisa apresentado inicialmente: não é possível um currículo homogêneo, baseado na pedagogia das competências, trabalhar a partir da Sociolinguística Educacional. Pois as teorias “caminham em sentidos opostos” e se prestam a serviços e a demandas diferentes. Ou seja, um currículo que ora apresenta preocupação com a valorização social da língua e a compreende enquanto interação discursiva se mostra contraditório ao apoiar-se em fundamentos como os da Pedagogia das Competências.

Cabe, então, tentar minimizar as consequências da BNCC, através de estudos e conscientização de professores da rede de educação básica, para que estes tenham ciência do teor do documento e possibilitem assim um replanejamento, mesmo que individual, das práticas docentes. Para que compreendam e

reconheçam que há muito mais do que um conjunto de habilidades e competências, descritas como uma tentativa de regulação precária do processo de ensino.

REFERÊNCIAS

LIVROS:

BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.

_____. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora? – sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Matoso. **Manual de expressão oral e escrita**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERLDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherer, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. The community as educator. In: LANGER, J. **Proc. of the Stanford Conference on Language and Literature**. Norwood, NJ: Ablex, 1987. p.128-146.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCCHESI, Dante. **Língua e Sociedade Partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NEVES, Maria Helena Moura. **Que gramática ensinar na escola**. SP: contexto, 2003, p.128 – 151.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico**, 24ª. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeus da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, Denise Tolfo; GERHARDT, Tatiana Engel. (orgs) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: ed. da UFRGS, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.

WEIRICH, Uriel. LAVOB, William. HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno; revisão técnica de Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

WRIGHT, Sue. **Language policy and language planning**: from nationalism to globalization. London: Palgrave-Macmillan, 2004.

CAPÍTULOS DE LIVROS:

BORON, Atilio A. Os “novos Leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo II**: que estado para que democracia?. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BORTONI-RICARDO Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades Linguísticas e Desigualdades Sociais: Aplicando a Pedagogia Culturalmente Sensível. In: Maria Inês Pagliarini; Ana Antônia de Assis-Peterson. (org.). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 81-103.

BRIGHT, W. Dialeto social e história da linguagem. In: FONSECA, Maria Stella. V. NEVES, Moema F. (orgs). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca LTDA, 1974. (Título original 1960).

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Marcia. DUARTE, Newton. (orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl. FARACO, Carlos Alberto. (orgs). **Pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. GENTILI, Pablo (org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Concepções de aprendizagem na BNCC: Bases ideológicas e efeitos no ensino de português. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes M.

AMORIM, Marcel Alvaro de. (orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

GOMES, Romeu. *Análise de dados em pesquisa qualitativa*. In: MINAYO, M. C. S. (org) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. (orgs). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é?. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014–2024**: avaliação e perspectivas. (Livro Eletrônico). Recife: ANPAE, 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Reforma curricular e ensino. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes M. AMORIM, Marcel Alvaro de. (orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

ROSSI, João Carlos. SOUZA, Andréia Cristina de. Concepções de linguagem na base nacional comum curricular: reflexões para o ensino de língua portuguesa. In: COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. KRAEMER, Adriana Dias. (orgs). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro. O uso da noção de competências nos textos de políticas curriculares no Brasil: das Diretrizes Curriculares da década de 90 à Base Nacional Comum Curricular de 2017. In: José Clóvis de Azevedo; Jonas Tarcísio Reis. (Org.). **Políticas Educacionais**: debates e desafios. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2017, v. 1, p. 39-59.

TÍLIO, Rogério. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes M. AMORIM, Marcel Alvaro de. (orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

VANDRESSEN, Paulino. Introdução. In: In: FONSECA, Maria Stella. V. NEVES, Moema F. (orgs). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca LTDA, 1974.

REVISTAS:

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1464 – 1479, 2014

BRANCO, Emerson Pereira. BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. IWASSE, Lilian Fávoro Alegrâncio. ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a Reforma do Ensino Médio. In: **Debates em Educação**, Maceió - AL, vol. 10, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>>. Acesso em: 24 de junho de 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães. LOURENÇO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. In: **Revista Pro-posições**, v. 29, n. 2 (87), Campinas, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-73072018000200235&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 02/08/2019.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade**: em busca de significados. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>>. Acesso em: 29/07/2019.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações: Projetos de sociedade em disputa. In: **Revista Retratos da Escola**, vol. 9, n. 17. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

GANDIN, Luiz Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, nº 79, p 275 – 293, agosto de 2002.

GHISLENI, Ana Cristina. MUNHOZ, Angélica Vier. GIONGO, Ieda. Avaliações externas, índices e contextos: as percepções e entendimentos sobre os resultados. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 337 – 351, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/ghisleni-munhoz-giongo.pdf>>. Acesso em: 29/07/2019.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>>. Acesso em: 24 de junho de 2019.

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011.

LADSON-BILLINGS, Gloria. But that’s just good teaching! The case for Culturally Relevant Pedagogy. In: **Theory into practice**. The Ohio State University. Vol 34, nº3, p. 159 – 166, 1995.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. In: **Revista Educação e Sociedade** [online]. 2017, vol.38, n.139, pp.507-524.

_____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 – 1555, 2014

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAY, V. M. (ED.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PEÇANHA, Valéria L. Pedagogia das competências: A nova diretriz da formação escolar na sociedade capitalista. In: **Anais da XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro**. Caxias, MA: HISTEDBR-MA / CESC, 2014.

RAMOS, Jânia Martins; DUARTE, Maria Eugênia. O papel da sociolinguística no ensino da escrita padrão. In: **Revista do GELNE** – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. Ano 5, n. 1 e 2. João Pessoa: Idéia, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: **Revista Movimento de educação**. Ano 3, número 4. 2016.

SOUSA, Jorge Luis Umbelino. PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Atuação da UNDIME na base nacional comum curricular: analisando articulações. In: **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v.12, n.2, p. 352-363, 2019. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n2.39412>>. Acesso em: 02/08/2019.

LEIS E DOCUMENTOS DE ORGÃOS GOVERNAMENTAIS:

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. Brasília, DF, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 de julho de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988/2016. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/ind.asp>. Acessado em: 01 de julho de 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 01 de julho de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 01 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n 592**, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Brasília, 18 jun 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Proposta Preliminar – segunda versão revista. 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso em: 20/09/2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 20/01/2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: PNAD Contínua TIC 2017. Rio de Janeiro, 2017.

DISSERTAÇÃO OU TESE:

ALVES, Nilda. **A aula: redes de práticas** – processos cotidianos de ensinar e aprender. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

LAPERUTA-MARTINS, Maridelma. **A sociolinguística e o ensino de língua portuguesa** – uma proposta para um ensino aprendizagem livre de preconceitos. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2014.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2014.

OUTROS:

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Produção do Ministério da Educação**. Publicado em 13 de abril de 2018. Vídeo de Propaganda Televisiva. Acesso em: 29/07/2019. Disponível em: <<https://youtu.be/Fbz-cpct1W4>>.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Quem somos**. 2017. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.

ANEXOS

Anexo I – Equipe de assessores e especialistas para a redação da Base (Fonte: Segunda Versão Revisada – BRASIL, 2016).

COORDENAÇÃO

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello	UFJF
Isabel Cristina Alves da Silva Frade	UFMG

COMITÊ DE ASSESSORES

Alex Branco Fraga	UFRGS
Begma Tavares Barbosa	UFJF
Edenia Maria Ribeiro do Amaral	UFRPE
Edgar de Brito Lyra Netto	PUC/RIO
Gilberto Icle	UFRGS
Luiz Carlos Menezes	USP
Marcelo Câmara dos Santos	UFPE
Marcelo Tadeu Baumann Burgos	PUC/RIO
Margarete Schlatter	UFRGS
Maria Carmen Silveira Barbosa	UFRGS
Maria Eunice Ribeiro Marcondes	USP
Maria Zélia Versiani Machado	UFMG
Rosane Moreira Silva Meirelles	UERJ
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	USP

ÁREA DE LINGUAGENS

LÍNGUA PORTUGUESA

ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

Maria de Nazaré Pereira Rodrigues	AC/Consed
Iracilda da Silva Almeida	AL/Undime
Débora Baroudi Nascimento	SP/Undime
Denise Maria de Carvalho Lopes	UFRN
Tânia Tuchtenhagen Clarindo	RS/Undime

ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

Wirley Jatniel Piñheiro de Oliveira	AP/Consed
Leila Soares de Souza Perussolo	RR/Undime
Eliana Merlin Deganutti de Barros	UENP

ENSINO MÉDIO

Vilma Lenir Calixto	PR/Consed
Paulo André Alves Figueiredo	PA/Consed
Micheline Madureira Lage	IFG
Adair Bonini	UFSC
Andréa Walder Zanatti	MS/Consed

Coordenador indicado pela Presidência Estadual da Undime – Paraná

Alessandro Cristian Vin Linsingen

Coordenador indicado pela Secretaria Estadual de Educação – Paraná

Rosângela Bezerra de Melo

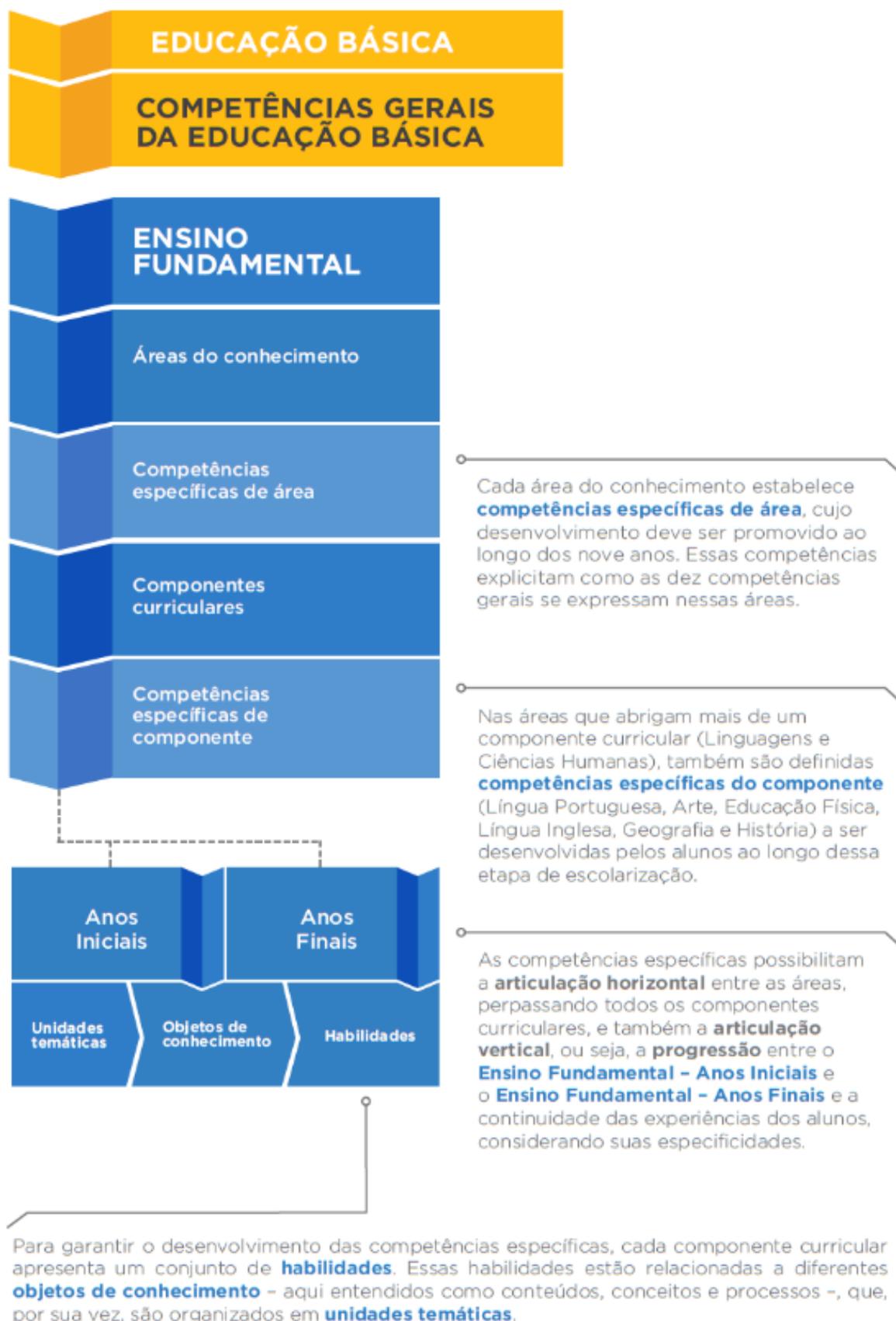
Anexo II - Competências Gerais da Educação – páginas 9 e 10



COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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

Anexo III - Estrutura e organização da BNCC (página 28)



Anexo IV – Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental
(página 65).

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

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

Anexo V – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (página 87)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

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