

## **CONTRIBUIÇÕES DA ABRALE PARA A DISCUSSÃO DO TEXTO PRELIMINAR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

### **I - Considerações gerais**

A ABRALE – Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos – congratula o MEC por apresentar uma proposta curricular de âmbito nacional, algo há muito esperado por diversos segmentos educacionais e agora concretizado no documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNC) em análise. Parabenizamos também a iniciativa de consulta pública, que favorece a participação ampla de todos os interessados em educação de qualidade para o Brasil.

Esperando contribuir para a discussão pública do documento preliminar da BNC, nossa associação promoveu reuniões em sua sede, entre os dias 6 e 13 de outubro de 2015. Compareceram autores de livros didáticos de diversas áreas do conhecimento, além de educadores e especialistas de diferentes segmentos da Educação Básica.

Concordamos que as análises, sugestões e críticas não poderiam perder de vista o fato de que a BNC deve orientar decisões nacionais no âmbito da Educação Básica, fundamentar a elaboração de propostas pedagógicas e de produção de conteúdos educacionais e referenciar critérios de avaliação nos segmentos da Educação Básica. Esses foram os aspectos principais que conduziram a análise final e a elaboração deste documento-síntese.

### **II – Síntese das discussões**

As análises, sugestões e críticas ao texto foram agrupadas e sintetizadas em tópicos que atendessem ao máximo posições comuns consideradas fundamentais na revisão do documento preliminar da BNC. São dados alguns exemplos para cada tópico, todos apontados pelos participantes dos debates.

Além deste documento-síntese, alguns participantes optaram por enviar, individualmente, suas análises para o portal disponibilizado pela comissão da BNC, considerando que há aspectos específicos que necessitam de um detalhamento maior.

O foco principal que conduziu a discussão e a elaboração deste documento foi avaliar se os direitos e objetivos de aprendizagem poderiam fundamentar a elaboração de propostas pedagógicas e de produção de conteúdos educacionais, bem como referenciar critérios de avaliação nos segmentos da Educação Básica.

Relacionamos, a seguir, alguns pontos que julgamos relevantes, na tentativa de contribuir para o aperfeiçoamento da proposta.

### 1. Objetivos, direitos de aprendizagem e conteúdos propostos

Na BNCC, lê-se:

*O ponto de partida para a definição dos objetivos de aprendizagem propostos pelo documento preliminar da BNC são os Direitos de Aprendizagem apresentados no texto Base Nacional Comum Curricular (BNC) – Princípios orientadores da definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento. (...)*

*A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. (BNC, p. 15<sup>1</sup>)*

Parece haver uma confusão conceitual entre os termos **conhecimentos/conteúdos** e **direitos e objetivos de aprendizagem**. Esses conceitos oscilam em relação ao que abrangem ao longo do texto, o que dificulta uma compreensão mais precisa do documento.

O documento ressalta, também, que os conhecimentos da base comum não

---

<sup>1</sup> Todas as citações referem-se ao documento *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em 10 dez 2015.

constituem a “totalidade do currículo, mas parte dele” e que, à base comum, “deve-se acrescentar, a diversificada”. Tem-se aqui, uma importante menção que procura contemplar a diversidade social e cultural do país. O documento falha, contudo, em não esclarecer o *quanto* corresponde a essa parte diversificada e em que princípios ela deve ser realizada.

Considerando que a Base servirá de “dispositivo para (re)orientar as políticas de Avaliação da Educação Básica” (em “Para que serve a Base?”), a falta de esclarecimentos sobre a parte diversificada e, portanto, não-obrigatória, deixa margem a especulações de todo tipo. Fala-se em porcentagens - a base comum corresponderia a 60% e a não comum a 40% - apesar de o documento não mencionar números ou proporções. E a questão mais pertinente: na programação escolar, que espaço restaria à parte diversificada que não é obrigatória e nem consta nas avaliações nacionais? Sua exclusão, quase certa, frente à importância agigantada da Base Comum, lançaria por terra o diálogo com as especificidades do contexto educacional brasileiro padronizando saberes, culturas e conhecimentos.

Verificaram-se diferentes modelos de apresentação curricular para as áreas, empregando-se categorias pedagógicas distintas. Por exemplo, há diversos formatos de objetivos ao longo da BNC, sem uma unidade teórica entre eles. Há objetivos que citam habilidades (operações mentais, procedimentos, objetivos operacionais); os que não citam habilidades ou são inespecíficos, por exemplo, quando empregam verbos como “conhecer, entender, compreender”. Observou-se a ausência de alinhamento de linguagem para os objetivos, especialmente quando se comparam as áreas de conhecimento. Essa característica constitui dificuldade inicial do estudo comparativo das propostas e, acreditamos, precisa ser revista. Avaliamos que a ausência de uma linguagem comum, de uma unidade terminológica e teórica no documento dificultará a compreensão/apropriação de uma diretriz que possa referenciar projetos ou planejamentos pedagógicos, especialmente na escola - principal lugar de debate da BNC.

## 2. Temas integradores

Outro aspecto a ser destacado no texto da BNC, p. 16, é o que trata dos

temas integradores - os temas transversais acrescidos de cultura indígena e africana. Eles são apresentados como elementos responsáveis pela articulação entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas. Mas, ao longo do texto, não são incorporados aos objetivos de aprendizagem, ou, quando presentes, não se vinculam aos conteúdos, não cumprindo, portanto, a sua finalidade.

### 3. Progressão e fragmentação

Lemos no documento preliminar em análise:

*Para o Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio, os objetivos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares são apresentados ano a ano. Essa forma de apresentação **tem o intuito de oferecer uma orientação mais precisa aos sistemas, escolas e professores com relação à progressão desses objetivos ao longo do processo de escolarização.** Tal orientação não deve ser entendida, entretanto, como uma prescrição da progressão. **Importa muito mais observar o alcance do conjunto de objetivos nos anos que demarcam a transição entre as etapas...** (BNC, p.16. **grifos nossos**).*

O trecho acima sinaliza a falta de clareza quanto aos objetivos reais da BNC que ora afirma a importância da progressão e ora prescinde dela. Essa ausência de clareza pode ser fruto da confusão conceitual que permeia o texto quanto a **objetivos, direitos e conteúdos** como apontado no item A.

Essa confusão conceitual dificulta a construção de sequências didáticas de aprendizagem que favoreçam uma apropriação de conhecimentos articulada e processual, *ainda que não linear* – como propõe o texto.

A distribuição ano a ano de objetivos, direitos ou conhecimentos, sem critérios claros sobre sua diversificação e categorias, faz o texto resvalar em dois aspectos: **ora engessamento**, impedindo a criatividade e a diversidade de propostas pedagógicas, **ora excessiva generalização** que permitirá tantas leituras que poderá comprometer a proposta de um currículo nacional.

Foi unânime a percepção de que a BNC **não apresenta princípios articuladores comuns** entre as diversas áreas e componentes curriculares. A ausência desses princípios gera fragmentação e descontinuidade de objetivos e

conteúdos, além de *contrariar o princípio de conteúdos desenvolvidos em espiral*, já consolidado por estudos e pesquisas educacionais.

Em diversos casos, é flagrante a ausência de um desenvolvimento conceitual gradual, que permita ao/à aluno/a um avanço rumo à autonomia na aquisição/construção do conhecimento. **Alterna conceitos sem respeitar um encadeamento lógico mínimo e sem considerar conhecimentos prévios** necessários para o avanço. Não há integração entre a proposta para o Ensino Fundamental e a proposta para o Ensino Médio, nas diversas áreas de conhecimento.

Essas observações são resultado dos debates nas diferentes áreas. Seguem alguns exemplos.

### • Língua Portuguesa – Ensino Fundamental:

✓ Não favorece o desenvolvimento gradual da competência leitora, pois não há uma proposta que expresse uma sistematização de habilidades e estratégias a serem consolidadas **ao longo** da Educação Básica;

✓ A distribuição em **eixos e em campos de atuação** engessa a distribuição de conteúdos por ano.

✓ O texto, não muito claro, traz objetivos gerais com delimitação excessiva de conteúdos contidos em parênteses.

✓ Não sistematiza o necessário conhecimento gradual e reiterado sobre gêneros do narrar, considerando tanto aspectos estruturantes essenciais quanto aspectos linguísticos e de circulação social desses gêneros.

✓ Há a formação de “vazios conceituais” entre as séries. Como no caso de

**LILP3FOA1065**: *Compreender e utilizar convenções ortográficas relativas às regularidades contextuais.*

Uma vez que não existe a proposta com a sistematização das regularidades diretas – que antecederia as regularidades contextuais – e, nos anos subsequentes, não há continuidade, por exemplo, com o estudo de regularidades morfológico-gramaticais, ou mesmo das irregularidades.

• **Língua Portuguesa - Ensino Médio**

✓ Supõe conteúdos e conceitos não desenvolvidos no Ensino Fundamental como pode ser observado, por exemplo, em **LILP1MOA004**.

✓ A proposta de Literatura é ambígua e confusa ao não tornar mais precisos termos como, por exemplo, **autores da Literatura Brasileira Contemporânea**. (LILP1MOA001).

O 1º ano do Ensino Médio deve tratar da literatura contemporânea. O que é contemporâneo para o documento? Se levarmos em conta que, para o 2º ano, os alunos devem “ler produções literárias de autores da Literatura Brasileira dos séculos XX e XIX”, caberia, ao 1º ano, apenas a leitura de obras publicadas a partir de 2001?

Por outro lado, ao deslocar para o 2º ano toda a produção literária dos séculos XX e XIX, haverá um acúmulo absurdo de autores, obras e informações. Estariam no mesmo ano todos os autores de nossa literatura pós-independência: do Concretismo aos primórdios do Romantismo; de João Cabral a Gonçalves Dias; de Guimarães Rosa a José de Alencar. E ainda teríamos a parte diversificada, com autores regionais. O tratamento dado a esses autores seria absolutamente superficial, meramente informativo. Ou cada professor teria de fazer suas escolhas, selecionando alguns autores para realizar um trabalho mais profícuo, indo na contramão de um currículo comum.

• **Língua Estrangeira Moderna**

A ausência de um desenvolvimento gradual no conhecimento da língua estrangeira cria um descompasso entre o que é proposto pela BNC e o que efetivamente foi desenvolvido com o/a aluno/a em séries anteriores. Por exemplo, no 1º ano do EM: **LILE1MOA008: “produzir textos orais e escritos em língua estrangeira (crônicas, contos, roteiros, video-clipes, curta metragens, dentre outros) usando recursos linguístico-discursivos para descrever, expor, narrar, argumentar sobre diferentes valores.”**

O trecho acima levanta a dúvida: **em que momento e de que forma o/a aluno/a adquiriu todas as habilidades necessárias para produzir tais textos**, considerando que até então, ao longo de toda a proposta para o EF2, não há indicação de objetivos que contribuam para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a produção de tais tipos de texto? É fato que o/a aluno/a conhece as tipologias e os gêneros na língua materna, mas assumir que o conhecimento do gênero o capacita para produzir textos em língua estrangeira, parece-nos um equívoco.

### • História

A noção de tempo histórico é o que caracteriza o conhecimento histórico e sua aprendizagem se realiza de maneira gradual ao longo de todo ensino fundamental. Tal aprendizagem só é possível a partir do momento em que a criança domina conhecimentos e habilidades imprescindíveis, dentre os quais a contagem do tempo. A BCN, no entanto, ignora essa especificidade do aprendizado de História ao propor para o 1º ano do Ensino Fundamental “problematizar as razões de seleção, das escolhas e da definição de datas comemorativas” **(CHHI1FOA005)**.

Para trabalhar esse objetivo é imprescindível que o/a aluno/a domine a contagem do tempo. Segundo o currículo mínimo de Matemática da BNC, isso começa a ser ensinado no 1º ano **(MTMT1FOA005)** e diz respeito ao tempo *presente*. Como esperar, então, que o/a aluno/a compreenda significados e sentidos de datas comemorativas que dizem respeito a um tempo passado se ele mal começou a contar o tempo presente?

Nesta mesma linha de desrespeito ao desenvolvimento gradual da criança, estabelece-se para o 3º ano “compreender década, século e milênio como medidas de tempo, considerando a utilização de algarismos romanos” **(CHHI3FOA028)**. Segundo o currículo mínimo de Matemática da BNC, no 3º ano **(MTMT3FOA012)** a criança começa a ler, escrever e ordenar números até 1.000. Como esperar que ela compreenda as medidas de tempo? Já os algarismos romanos sequer fazem parte dos objetivos de aprendizagem de Matemática.



- **Matemática**

Na BNC não há referência à necessidade de os fatos matemáticos (isto é, as conclusões, leis, regras ou algoritmos) serem justificados tanto quanto possível, em função da faixa etária e da experiência matemática dos alunos. É certo que demonstrações matemáticas podem ser inadequadas para certos níveis escolares, mas não se pode admitir que fatos matemáticos sejam apresentados como decretos, sem que o educando possa por algum meio comprová-los intuitivamente, como ocorre com muita frequência no ensino atual. A lógica de cada fato matemático deveria ser evidenciada, no mínimo porque contribui para a “instrumentação crítica” dos educandos, citada em um dos documentos introdutórios.

Para o 1º Ano do Ensino Médio, em **MTMT1MOA001** temos:

*Compreender o conceito de vetor, tanto do ponto de vista geométrico (coleção de segmentos orientados de mesmo comprimento, direção e sentido) quanto do ponto de vista algébrico, caracterizado por suas coordenadas.*

Como tais conteúdos não fazem parte da tradição curricular brasileira (ocorrem apenas algumas menções elementares na Física), parece essencial indicar o motivo da inclusão de tal conteúdo na BNC, sua utilidade prática ou matemática e suas articulações mais evidentes.

- **Geografia**

A separação dos conteúdos nas quatro dimensões formativas soa artificial e acaba dificultando a análise. Não faz sentido separar as responsabilidades (dimensão 4) do sujeito (dimensão 1). A ação do sujeito no mundo implica assumir responsabilidades. Assim como também soa artificial a separação entre o sujeito (1) e o lugar (2). Sem contar que alguns objetivos que aparecem numa determinada dimensão poderiam se encaixar em outra, podendo gerar confusão.

A geografia física e a cartografia ficaram subestimadas no Ensino Fundamental II e, sobretudo, no Ensino Médio. No EF I pouco se destacou a alfabetização cartográfica, o que pode gerar dificuldades na passagem dos alunos para o EF II por falta de pré-requisitos.



• **Ciências da Natureza**

A proposta para essa área estabelece objetivos que realmente podem levar os alunos a compreender o que acontece à sua volta rompendo com conteúdos que só levam à memorização. Dá importância igual aos conteúdos conceituais, à contextualização histórica, social e cultural das Ciências da Natureza, aos Processos e Práticas de investigação e às Linguagens em Ciências da Natureza. Além disso, sugere um ensino desafiador, em que as perguntas são mais importantes que as respostas e convida os professores a usar estratégias em que os “fazeres” dos alunos são tão importantes quanto os conteúdos conceituais. Explica também que, ao longo do Ensino Fundamental, os assuntos devam ser tratados respeitando-se a maturidade dos alunos e de forma recursiva, e só nos anos finais os conceitos devem ser formalizados. **Porém não é isso que encontramos. Muitos objetivos de aprendizagem nada têm a ver com o modo como são anunciados na parte introdutória do documento e lembram muito a lista de conteúdos dos currículos tradicionais** em que muitos conceitos de um mesmo tema são tratados juntos no mesmo ano escolar. Assim não se respeita nem a maneira contextualizada e significativa para o/a aluno/a, nem a recursividade ao longo dos anos, dois aspectos destacados na parte introdutória do documento.

Em Ciências, no Ensino Fundamental, constatou-se que nem todos os objetivos têm uma referência nos conteúdos possíveis de serem identificados ao longo da BNC. Por exemplo, o objetivo “Compreender questões relacionadas a si próprio/a e a suas relações com a sociedade e o ambiente a partir de conhecimentos relacionados às Ciências da Natureza” (pag. 154) faz supor que um dos conteúdos seja o estudo do corpo humano e sexualidade. Entretanto, o conceito de puberdade, por exemplo, só aparece no 9º Ano. **(CNCN9FOA009/10/13/15)**

Por outro lado, consta para o 2º ano, em **CNCN2FOA001**:

*Comparar materiais e reconhecer usos comuns, prevendo a adequação de diferentes materiais para determinado uso.*

*Exemplo: Identificação de materiais utilizados em construções (madeira, barro, tijolos, ferro, vidro), embalagens (papel, plástico, madeira) e brinquedos (plástico, madeira, metal, papelão).*

Consta na proposta da BNC que este assunto está relacionado ao tema integrador “Ética, Direitos Humanos e Cidadania”. Qual seria a abordagem para trabalhar questões éticas a partir de tal conteúdo?

O tema integrador “Cultura Africana e Indígena”, por sua vez, é mencionado apenas em um objetivo de aprendizagem do 2º ano do ensino fundamental: a obtenção de tintas de urucum e jenipapo (**CNCN2FOA002**). Isso é limitar a cultura indígena ao uso de urucum e jenipapo, ignorando um universo mais amplo dessa cultura. A redação traz um erro dizendo que “indígenas produziam” essas tintas, quando essa produção ainda está presente em diversas culturas indígenas. Documentos oficiais e estudos acadêmicos indicam que existem formas mais efetivas de abordar a pluralidade cultural em sala de aula, inclusive nas aulas de Ciências.

Por outro lado, não está claro o papel do conhecimento prévio na área de Ciências da Natureza. Por exemplo, o segundo parágrafo da página 155 contém uma contradição: primeiro diz que o/a aluno/a já sabe coisas de ciências da vivência, depois afirma que apresentar conhecimento sistematizado proporciona as primeiras explicações; afinal, qual é a função do conhecimento prévio? Ora, acreditar que o conhecimento sistematizado visa possibilitar às crianças a construção de suas primeiras explicações sobre o mundo físico e social, significa desprezar o conhecimento prévio do/a aluno/a e tudo o que foi provisionado pela Psicologia da Educação, desde David Ausubel (1918-2008), cuja influência começa a se difundir nos anos 1950.

No Ensino Fundamental, notamos que, se por um lado foi importante que a BNC alterasse a organização dos conteúdos tradicionalmente trabalhados nos nove anos, rompendo com muitos deles que não têm significado para os alunos dessa faixa etária, por outro, deixou a desejar na organização dos conteúdos que selecionou. Apontamos isso porque parece que os conteúdos escolhidos foram separados em blocos e distribuídos pelos anos, respeitando-se pouco a integração entre as disciplinas que compõem as Ciências Naturais no EF (biologia, física, química e ciências da Terra), assim como a recursividade tão falada no documento

introdutório da área. Muitos conteúdos importantes ficaram isolados de outros, sendo tratados somente em um momento do curso de nove anos e sem contextualização com o cotidiano dos estudantes. Não notamos, portanto, o respeito à maturidade dos alunos nem o gradual tratamento de quase todos os conteúdos, o que, sem dúvida, não vai tornar os objetivos escolhidos de fácil compreensão para os estudantes.

Verificou-se desconexão entre os conhecimentos de Química e de Biologia, ao recomendar estudos sobre Genética no 5º ano, muito antes de apresentar moléculas orgânicas. Sem esses conhecimentos, é inviável “Entender a criação de novas espécies vivas por meio de manipulação genética” (p. 170). A disparidade entre as duas Ciências também chama atenção no Ensino Médio, pois não dá solução para a antiga demanda de interdisciplinaridade entre as duas disciplinas.

### • **Química – Ensino Médio**

Não há uma distribuição equilibrada de conteúdos. Parece que o conteúdo do 2º Ano de Química está sobrecarregado em relação ao das demais séries. O conteúdo do 3º Ano está centrado em unidades cujo foco relaciona-se à qualidade de vida e ambiente e aos benefícios e impacto ambiental. Ora essas temáticas deveriam também ser enfatizadas nos dois anos anteriores. Elas aparecem de alguma forma, mas a estrutura da proposta da BNC de Química revela uma concepção de se estudar toda a Química nos dois primeiros anos e as aplicações no 3º Ano. Observa-se que o conteúdo de Química do 3º Ano é eletroquímica, sendo que as demais unidades conceituais, geralmente estudadas no Ensino Médio, estão nas duas primeiras séries.

### • **Biologia – Ensino Médio**

O componente Biologia, no Ensino Médio, propõe uma organização em sete Unidades de Conhecimento (UC), mas não esclarece os critérios utilizados para a escolha dessas unidades, o que seria fundamental para o correto entendimento da proposta. Também não há referências bibliográficas que justifiquem as escolhas. Evidencia-se que essas UC não apresentam encadeamento lógico ou algum tipo

de articulação entre os assuntos dentro de cada uma delas, assim como entre elas em um mesmo ano escolar. Muito menos a organização lógica ao longo dos três anos do Ensino Médio. Dessa forma, fica a sensação de que essas unidades são estanques, sem articulação entre elas. Esperava-se também que a tão comentada interdisciplinaridade estivesse articulada entre as áreas de Biologia, Química e Física, mas nada nesse sentido foi proposto.

#### 4. Generalização X Delimitação

A BNC deve apontar o que é esperado do/a aluno/a, por etapa de escolaridade, sem restringir com excesso de especificidades. Por outro lado, não pode ser extremamente genérica a ponto de se tornar ambígua ou de não dar um direcionamento em relação ao que os alunos devem dominar no final da Educação Básica.

No texto há uma oscilação frequente entre momentos de generalização excessiva, que leva à ausência de uma diretriz, e de uma delimitação exagerada que leva a um engessamento no desenvolvimento de conteúdos.

É necessário que haja mais coerência e equilíbrio entre esses aspectos. Seguem alguns exemplos dessa oscilação.

- **Área de linguagens**

Excesso de generalização:

*Os critérios que definem a progressão do conhecimento da área de Linguagens nas diferentes etapas de escolarização resultam, assim, da relação entre os textos ou elementos pertinentes às linguagens da Arte e da Educação Física e as características e contextos de atuação dos sujeitos da Educação Básica: de esferas sociais mais familiares para as menos familiares [...] da variação na complexidade com que as experiências são vividas pelos sujeitos. (p. 30)*

- **Língua Portuguesa**

Excesso de especificidade:

**LILP7FOA005:** *Produzir textos narrativos, dominando processos de referenciação responsáveis pela organização do texto, para se referir ao que já foi dito e ao elemento novo que se introduzir.*

Ocorre que os processos de referenciação não são citados em momento algum nos anos anteriores. O/a aluno/a do 7º Ano deve deduzir o que é referenciação, o que é anáfora e catáfora?

Excesso de especificação, sem objetivar conteúdos linguísticos, confundindo e engessando a proposta, tornando ambígua a dedução de conteúdos a serem desenvolvidos em sequências didáticas, como se percebe em:

**LILP7FOA010:** *Analisar e comparar as escolhas linguístico-discursivas, como a construção de títulos, na leitura de diferentes matérias jornalísticas.*

A comparação entre essas escolhas só aparece neste campo de atuação. Não deveria ser um objetivo geral do componente em relação a diversos gêneros?

- **Matemática**

Precisariam ser explicitados os objetivos para cada tópico.

Nem sempre está clara a articulação entre os elementos dentro da disciplina e, sobretudo, não estão claras as relações da linguagem matemática com as outras disciplinas.

- **Língua estrangeira**

A proposta da BNC impede que se desenvolva uma multiplicidade de propostas e metodologias de ensino que sejam adequadas às necessidades dos alunos de diversos segmentos, formações, regiões.

A apresentação dos objetivos de aprendizagem sob a forma de descritores (apesar de não serem nomeados assim) parece sinalizar uma necessidade de valorizar o desenvolvimento das habilidades cognitivas e que os conteúdos são

apenas os caminhos para isso. Sendo assim, haveria uma necessidade de mudança no “fazer docente”. O professor precisará valer-se de outras estratégias, antes não utilizadas, para alcançar tais objetivos. Os professores serão capacitados para tal? Há comprovação de que a mudança de metodologia garante o ensino e a qualidade? Ao dizer que é preciso superar uma “visão tecnicista de língua, limitada a explicações gramaticais ou a repetição de frases” (p. 67), o documento critica o professor que adota tais práticas, desconsiderando que, de alguma forma, resultados positivos podem ser obtidos. Ditar ao professor o “como ensinar” pode ser bem perigoso. O professor pode até não colocar em prática o método de ensino que domina e que pratica, porém não avança seguindo as orientações dos documentos oficiais por não estar preparado e nem saber como fazê-lo. Isso sem falar que alunos diferentes aprendem de maneiras diferentes e, ao se universalizar o modo de ensino, contempla-se apenas parte desses alunos. Cabe ao professor, acredita-se, definir as melhores estratégias e metodologias para alcançar os objetivos de aprendizagem com cada turma.

- **Biologia – Ensino Médio**

Na área como um todo, o problema maior é a segmentação ano a ano, pois isso supõe seleção e organização utilizando algum critério científico que detecta o nível de abstração dos conceitos científicos e os possíveis alcances de sua compreensão pelo/a aluno/a, conforme seu amadurecimento intelectual e cognitivo. Ainda que essa característica estivesse presente no documento (e não está), não bastaria, pois é preciso contextualizar localmente e prever tempos diferenciados para a aprendizagem do/a aluno/a. Esses pressupostos contrastam com o detalhamento das propostas de conteúdo ano a ano, que reduzem as opções de interdisciplinaridade (entre as ciências e delas com as humanidades e linguagens). Reduzem também as opções de contextualização dos conteúdos de Ciências com temáticas locais.

- **História**

Na apresentação de todos os componentes curriculares da BNC são

destacados eixos ou dimensões formativas que nortearam a organização dos objetivos de aprendizagem. Em História, o documento afirma que, considerando a progressão formativa ao longo da Educação Básica, quatro eixos estão presentes nos objetivos de aprendizagem do primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio: Dimensões Político-Cidadãs; Procedimentos de Pesquisa; Representações do Tempo; Categorias, Noções e Conceitos. Nos documentos dos demais componentes curriculares, esses eixos ou dimensões formativas receberam uma explicação detalhada. Contudo, na apresentação do componente curricular História, os eixos são apenas citados sem nenhuma explicação ou desenvolvimento. Trata-se de uma tipologia para explicitar a operação predominante, mas não a única, em cada objetivo de aprendizagem.

Por isso, é essencial que tais eixos sejam desenvolvidos na BNC-História para que os/as professores/as possam entender melhor seu significado e sua relevância para o ensino-aprendizagem.

### • Geografia

Em Geografia predomina a generalização dos objetivos de aprendizagem, sobretudo no Ensino Médio. Alguns objetivos são tão amplos que acabam não orientando os professores nem a produção de materiais didáticos. Por exemplo, o objetivo **CHGE1MOA010** – *Interpretar criticamente a utilização e a exploração dos recursos naturais, a matriz energética e o modelo de produção econômica vigente em relação aos ambientes naturais, aos fluxos socioeconômicos e às condições de vida e trabalho das populações* – é tão amplo, contempla tantos conteúdos, que é praticamente impossível dar conta dele apenas no 1º ano.

## 5. Inadequação à faixa etária e/ou etapas de desenvolvimento e falta de conteúdos relevantes.

Ao longo da BNC a gradação de objetivos e de conteúdos de cada ano desconsidera sistematicamente a faixa etária e/ou etapa de desenvolvimento do/a



aluno/a. Seguem exemplos de objetivos que não respeitam a faixa etária a que se destinam:

- **Língua Portuguesa**

2º Ano – Ensino Fundamental

LILP2FOA003 – *Dialogar com colegas e professores/as, reconhecendo os turnos da fala e o espaço público escolar, sabendo tomar e manter a palavra no momento certo.*

LILP2FOA017- *Compreender a estrutura de cartazes e faixas que circulam na escola e no seu entorno e os principais recursos de convencimento neles utilizados.*

LILP2FOA025: *Exercitar a escrita em editores de textos e outros programas oferecidos nas mídias digitais, fazendo uso de diferentes linguagens.*

Os grifos são nossos. Esses objetivos estão inadequados para crianças com 7 anos.

6º Ano – Ensino Fundamental

LILP6FOA009: *Produzir poemas de gêneros variados, como haicais, sonetos, quadras, cordel, explorando a sonoridade e os efeitos de sentido gerados.*

Neste caso, não se trata de adequação ou inadequação; tal proposta é absolutamente inexecutável para alunos do 6º Ano, mesmo que se simplifiquem os conceitos de haicai, soneto, cordel. E cabe perguntar: que conhecimentos tem um/a aluno/a de 6º ano sobre os recursos sonoros e os efeitos de sentido gerados por eles? Em que ano anterior esses conceitos foram trabalhados?

- **História**

É necessário rever os objetivos de aprendizagem de cada ano, pois há propostas incompatíveis com a faixa etária dos alunos e/ou com as pesquisas sobre ensino- aprendizagem de História que referenciam a parte introdutória específica.

Seguem alguns exemplos de aspectos que precisam ser revistos em cada

ano.

### 1º Ano – Ensino Fundamental

Todos os documentos publicados pelo MEC sobre o Ensino Fundamental de Nove anos, bem como os textos de pesquisadores de diversas universidades, enfatizam que o trabalho com a criança de **seis anos** deve ser centrado na ludicidade e não na sistematização de conteúdos específicos de cada componente curricular.

Nesse sentido, há uma falha grave na proposta preliminar da BNC, pois diversos objetivos de aprendizagem trabalhados pelos professores e pelos currículos estaduais e municipais na antiga primeira série (atual 2º ano) foram deslocados para o 1º ano, sendo totalmente inadequados.

Nesse sentido, diversos objetivos de aprendizagem devem ser deslocados do 1º ano para o 2º ano.

### • Geografia

Sobretudo no ensino fundamental I, há muitos objetivos complexos para a faixa etária e o estágio de desenvolvimento cognitivo dos/as estudantes.

A consecução do objetivo a seguir, por exemplo, requer conhecimentos e procedimentos que alunos de 2º Ano ainda não possuem.

**CHGE2FOA003:** *Pesquisar e registrar – por meio de desenhos, gráficos, tabelas, mapas ou outras linguagens – diferentes tipos de trabalhos nos lugares de vivências.*

Situação semelhante ocorre também no ensino fundamental II, como, por exemplo, no objetivo a seguir, do 7º Ano:

**CHGE7FOA004:** *Relacionar as principais redes de circulação de pessoas e de informações aos movimentos migratórios e as implicações nos avanços técnico-científico-informacionais.*

A noção de avanços técnico-científico-informacionais, aparentemente inspirada no conceito de meio técnico-científico-informacional de Milton Santos, é complexa para ser trabalhada no 7º ano. Sua compreensão adequada implica muitas digressões sobre técnica, ciência e revolução informacional, o que não é viável nessa etapa. Quando esse conceito é abordado, isso geralmente é feito no

Ensino Médio.

- **Ciências da natureza**

Das observações efetuadas, destacam-se:

**CNCN5FOA007:** *Entender a possibilidade de criação de novas espécies vivas por meio da manipulação genética.*

*Exemplo: Comparação de processos genéticos para obtenção de novas espécies e compreensão da produção de híbridos.*

Pode não ser difícil para o/a aluno/a do 5º Ano entender seu/sua professor/a dizendo sobre a relevância da genética para a criação de novas espécies, mas comparar processos genéticos e compreender a produção de híbridos, generalizando esse objetivo nacionalmente é um exagero, tanto pela falta de conhecimentos bioquímicos, como pela excessiva abstração necessária para compreensão, o que não é viável nesta etapa do desenvolvimento cognitivo. Note-se que o termo “genética” só volta no Ensino Médio, o que certamente é falho, pois em 8º ou 9º ano poderia ser melhor explorado.

O conteúdo de células em 6º ano, além de novidade, também é inadequado, pois o objetivo é muito abstrato: *entender a célula como unidade da vida, associada a alimentação e respiração.* Ora, para tanto, é preciso conhecer a transformação química (reação entre substâncias). Até porque a “transformação de materiais” é abordada em **CNCN1FOA006**, do 1º Ano, mas a transformação de substâncias – reações químicas não foram encontradas na leitura da BNC.

Além das inadequações por excesso, é necessário destacar lacunas mais flagrantes. Embora haja uma Unidade denominada "*Vida e reprodução*", e outra chamada "*Bem-estar e saúde*", os estudos sobre a puberdade são destacados apenas para 9º ano. Essa opção deixa os adolescentes sem o necessário conhecimento sobre as transformações do próprio corpo enquanto elas acontecem.

Os exemplos de inadequações são muitos, tanto na distribuição pelos anos, quanto na formação da Unidade de conhecimento. Nesse quesito, chama atenção a Unidade Sentidos (p. 176), de 7º ano, que associa relações ecológicas entre

populações e espécies (primeiro objetivo) a um conjunto de outros objetivos relacionados a estudos da Luz e da Óptica. Não há unidade nisso.

Reitera-se, portanto, o não respeito à maturidade dos alunos, nem o gradual tratamento de quase todos os conteúdos o que, sem dúvida, não vai tornar os objetivos escolhidos de fácil compreensão para os estudantes.

#### • **Biologia – Ensino Médio**

Com relação aos conteúdos de Biologia percebe-se:

a) Falta de temas como reprodução, embriologia, sexualidade, histologia, evolução humana, saúde, zoologia, botânica, outros grupos de seres vivos. Num país megadiverso em que é fundamental conhecer para preservar, a diversidade biológica não é valorizada no currículo.

b) Conceitos aprofundados e inadequados para o nível escolar, muitos deles bem específicos e complexos, como exemplificado a seguir:

**CNBI1MOA019:** Se por um lado o currículo não se preocupa com o estudo da diversidade biológica, por outro, pede para o estudante **produzir inferências filogenéticas**. Se a diversidade não será enfatizada, com base em quais características serão feitas as inferências? Em modelos hipotéticos e teóricos? Além disso, produzir inferências está fora do contexto do ensino médio.

**CNBI3MOA008:** Dentro dessa mesma tônica, é de se estranhar também a exigência de se abordar o **“deslocamento da região em que o gene Hox6 é expresso e a origem de diferentes planos corporais de vertebrados no que diz respeito ao comprimento do pescoço.”** Falar em gene Hox já é complexo para o Ensino Médio e tratar de um gene Hox específico dentro de um tema ainda mais específico, é totalmente fora de nível.

## 6. **Contextualização e herança cultural**

Embora a BNC reitere a necessidade de contextualização de conhecimentos, desconsidera a historicização necessária para esse fim.

A proposta, de forma geral, impede um tratamento cronológico de fatos e

acontecimentos que favoreçam a contextualização. Não coloca desafios aos alunos para que se reportem constantemente a situações reais do cotidiano e a observações do que acontece à sua volta.

### • Língua Portuguesa – Ensino Médio

Por que a **literatura portuguesa** foi completamente suprimida, se nela estão as origens de nossa literatura. Não é possível prescindir da obra de autores como Camões, Eça de Queirós, Fernando Pessoa, Saramago, para citar apenas alguns. Como explicar grande parte das manifestações literárias do período colonial, que são projeções da literatura portuguesa; importantes composições do nosso cancionário, que recuperam cantigas de amigo medievais; a tradição dos autos, sendo que Gil Vicente é a nossa principal referência?

A inversão da sequência literária, além de promover uma abrupta ruptura com a tradição, parece partir do princípio de que textos contemporâneos seriam mais próximos do alunado e, por essa razão, de mais fácil recepção. Tal premissa pode valer para alguns textos, de alguns gêneros, mas é equivocada para a maior parte dos poemas, dos contos e dos romances contemporâneos.

Por outro lado, a simples inversão cronológica dificultaria a compreensão do processo histórico da literatura, com movimentos ora rompendo com os antecedentes, ora recuperando movimentos anteriores. Por exemplo, como o/a aluno/a, que está tendo o primeiro contato com os movimentos literários, entenderia o Neoclassicismo do século XVIII sem ter visto o Classicismo do século XVI? Ou o Realismo, que nas palavras de Eça e Queirós é definido como “uma reação contra o Romantismo”, sem ter estudado o Romantismo? E como entender o índio na literatura modernista sem ter noção de como o índio foi representado na literatura colonial e no Romantismo?

Evidentemente, não se defende aqui o estudo do passado pelo passado. Parece-nos que seria muito mais produtivo se a BNC estabelecesse pontes entre o passado e o presente, em vez de propor a simples inversão da ordem cronológica.

### • Matemática

As referências a possibilidades interdisciplinares e à contextualização dos conhecimentos matemáticos contida nos textos introdutórios colide com a ausência de citação da História da Matemática tanto na matriz de conteúdos (ou habilidades?), como nos textos introdutórios. Trata-se de aspecto negativo porque os estudos em Educação Matemática, em geral, reconhecem que noções históricas constituem elemento articulador e contextualizador no ensino e aprendizagem da disciplina.

- **Arte**

A historicização parece ser um problema para os autores da BNC, pois os aspectos históricos ligados à “contextualização” desapareceram. Na verdade, desde que o componente Arte passou a fazer parte da área de linguagens, o enfoque histórico foi abandonado. É certo que as visões pós-colonialistas da história sugerem o abandono das versões cronológicas evolucionistas, eurocêntricas, que expõem de forma simplificada as contradições e fricções entre diferentes culturas. Não podemos, entretanto, abandonar as abordagens que se apoiam no contexto histórico e suas implicações para análise de produções artísticas.

- **Ciências da natureza**

Em relação à área de Ciências da Natureza, **houve posicionamentos diferentes durante a discussão.**

Por exemplo, um dos posicionamentos aponta que o primeiro eixo, **Conhecimento conceitual das Ciências da Natureza** é o que mais aparece nos currículos tradicionais (seja nos livros didáticos, seja nos planejamentos das escolas), mostrando que é o que preocupa mais os professores. A aprendizagem dos conceitos científicos, regras, leis é o que costuma preocupar os profissionais desta área no momento de avaliar se os alunos estão ou não aprendendo ciências. Por isso, é importante o que o documento da BNC fez: deu o mesmo peso a esse e aos outros três eixos, que devem entrar igualmente nos currículos.

Esse documento inova ao dar ênfase às **Linguagens das Ciências da**

**Natureza.** É positivo porque nos currículos tradicionais ele é pouco desenvolvido. Em geral, os professores de Ciências alegam que esses conteúdos do currículo de Ciências (compreensão e uso de diferentes unidades de medida e escalas, construção e interpretação de tabelas e gráficos e outros dados numéricos, etc.) deveriam ser desenvolvidos na disciplina de matemática, mesmo reconhecendo que são importantes para a aprendizagem de conceitos das Ciências Naturais.

Outro aspecto positivo da BNC é romper com a sequência de conteúdos tradicionalmente desenvolvidos nos currículos de ciências para o Ensino Fundamental II, tanto pela maioria dos livros didáticos como pelos currículos reais de salas de aula.

Por outro lado, há que se considerar a falta de um encadeamento lógico entre os itens abordados em “Conhecimento conceitual” e em “Contextualização histórica, social e cultural”.

A contextualização em Ciências no Ensino Fundamental é pontual e mesmo assim não oferece bons exemplos para que o professor possa usar. Uma grande parte dos objetivos é para o/a aluno/a conhecer conceitos, mas não usá-los para resolver problemas que deveriam ser mais bem explicados nos exemplos dados. Perde-se a oportunidade de contextualizar a aprendizagem, não favorecendo os "fazeres" que convidam e desafiam os alunos a aprender. Não se aprende Ciências sem o/a aluno/a relacionar constantemente o que ele está estudando com o que ele vê.

- **História**

São praticamente unânimes os elogios a uma História não eurocêntrica. Porém, a proposta apresentada não consegue articular de forma consistente o *local*, o *nacional* e o *global* o que impede refletir sobre a dimensão temporal da história humana. Foram excluídos temas importantes da História – conteúdos fundamentais para compreender heranças filosóficas, artísticas e religiosas fortemente presentes na contemporaneidade.

A exclusão de temas da história europeia, deixa vazios temáticos que não dão suporte histórico-contextual a outras disciplinas. Assim, por exemplo, em Ciências da Natureza, os objetivos CNC6FOA011 / 013 que propõem, para o 6º



ano, compreender cosmovisões de diferentes culturas e a utilização de constelações como guias de navegação, ficam desvinculados do contexto histórico. Perde-se, também, a oportunidade de uma significativa articulação interdisciplinar.

Outro exemplo, o objetivo LILP6FOA003, em Língua Portuguesa, para o 6º ano, propõe o relato de mitos. Sem qualquer referência em História, o enfoque se restringirá ao estudo da mitologia como gênero literário e, portanto, descontextualizado de seu significado histórico e de sua importância simbólica para os povos antigos.

Em resumo:

**Aspecto positivo:** tira o foco excessivo sobre o eurocentrismo.

**Aspectos negativos:** limita a oportunidade de o/a aluno/a conhecer uma herança cultural mais ampla por omitir alguns momentos da História; corre-se o risco de se perderem raízes culturais do Ocidente; apesar de deixar de ser eurocêntrico, o conteúdo passa para outro etnocentrismo: história e cultura indígena e africana. São opções que podem comprometer a formação da visão histórica do/a aluno/a.

- **Geografia**

**CHGE6FOA011:** *Reconhecer elementos das matrizes indígenas e africanas, sua importância na formação da sociedade brasileira e seus direitos territoriais.*

O objetivo acima sugere reconhecer elementos das matrizes indígenas e africanas. Por que não também das matrizes europeias e asiáticas? Isso vai contra o princípio da diversidade que deve reger o aprendizado. A sociedade e cultura brasileiras não são formadas apenas pelas matrizes indígenas e africanas.

A valorização das contribuições indígenas e africanas para a formação da sociedade e da cultura brasileira aparece também em outros objetivos de aprendizagem desde os anos iniciais. Isso é louvável, mas não pode se dar em detrimento das contribuições europeia – portugueses, italianos, alemães, etc. – e também asiática – japoneses, árabes, etc.

## F- Interdisciplinaridade

O texto-proposta da BNC enfatiza a interdisciplinaridade como eixo articulador para a apropriação de conhecimentos. Essa articulação é proposta predominantemente a partir de temas integradores. No entanto desconsidera avanços nos estudos educacionais que supõem o conhecimento das bases epistemológicas da interdisciplinaridade: princípios, posturas, metodologias fundamentais para esse fim.

Há momentos em que o próprio texto da BNC desconsidera pressupostos interdisciplinares ao não propor a integração entre áreas e/ou entre componentes curriculares por ano. É o caso da proposta de Química que não apresenta relação com Biologia e Física no mesmo ano.

- **Ciências Humanas – Ensino Fundamental**

A área de Ciências Humanas (com os componentes História, Geografia e Ensino Religioso) não apresenta qualquer conexão entre seus componentes. A falta de integração é particularmente grave entre História e Geografia nos anos iniciais do fundamental. Sem dialogar entre si, os componentes acabam repetindo conteúdos no mesmo ano ou em anos alternados.

Assim, por exemplo, no 1º ano do fundamental, os objetivos de História **CHHIFOA001 / 004 / 007 / 008** são praticamente os mesmos dos de **Geografia, CHGEIFOA001 / 003 / 004**.

No 2º ano do fundamental, os objetivos de História **CHHI2FOA016 / 017 / 018** repetem-se em Geografia nos objetivos **CHGE2FOA003 / 004**.

No 3º ano do fundamental, o conteúdo proposto em Geografia (**HGE3FOCA003**), volta no ano seguinte, 4º ano, nas aulas de História (**CHHI4FOA044**).

Os conteúdos estudados no 5º ano, em História (**CHHI5FOA050 / 056**) repetem-se no 7º ano em Geografia (**CHGE7FOA006 / 009**).

Essas idas e vindas predis põem o/a aluno/a a perder interesse pelo tema estudado sob o argumento “já estudei isso” ou lançando a pergunta demolidora de

boas intenções: “outra vez isso?”.

Para um currículo que se pretende *mínimo* e *nacional*, é imprescindível que ele estabeleça as integrações interdisciplinares. Em especial para os anos iniciais do fundamental em que o professor, não sendo um especialista, tem maior dificuldade em fazer, por sua conta, a articulação interdisciplinar correta.

- **Língua estrangeira moderna**

A divisão dos objetivos de aprendizagem em seis campos de atuação humana “inter-relacionados” deverá “indicar prioridades na abordagem de temas, pautar a escolha de textos e atividades e direcionar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares” (p. 69), o que parece ser um fator limitador para a escolha dos temas discutidos em cada unidade e, conseqüentemente, em cada volume. No sexto ano, por exemplo, teríamos um livro com os seguintes grandes temas: *quem eu sou e com quem convivo, ideias com que me identifico, mundo em que vivo, línguas que falamos e recursos tecnológicos que uso e conheço*.

No texto de apresentação da disciplina, a expressão “Projetos interdisciplinares” e o termo “inter-relacionados” são as únicas referências à interdisciplinaridade. (p. 69). No decorrer dos objetivos são utilizadas apenas siglas - cujos significados não aparecem no documento - ao lado de alguns objetivos supostamente para associar o objetivo a algum tema integrador. O que mais se repete é EDHC (ética, direitos humanos e cidadania). Eles não estão igualmente divididos em todos os anos: alguns são indicados várias vezes em um mesmo ano (por exemplo, 8º Ano) e outros apenas em um, como no 1º Ano do EM.

- **Ciências da Natureza**

A articulação entre as disciplinas e entre as áreas de conhecimento é algo destacado na apresentação da BNC. Tal articulação não fica evidente no documento de Ciências da Natureza.

No ensino médio, os conceitos de Física, Química e Biologia não estão organizados de modo a favorecer a interdisciplinaridade. Em Biologia, inicia-se o estudo, no 1º Ano, com a evolução de sistemas químicos na Terra, o que exige um

conhecimento de estrutura molecular e atômica que aparece apenas no 2º ano de Química. Tampouco é possível traçar paralelos entre as três disciplinas por grandes temas como “energia” ou “sustentabilidade”, destacados como essenciais no documento.

#### G- Ausência de justificativas e de bibliografia de apoio

Não há uma bibliografia que expresse a fundamentação teórico-metodológica da proposta tanto no âmbito geral, quanto nos componentes específicos, além de não sustentar a seleção de temas.

Acreditamos que o documento deve apontar também para bases que sustentem a formação do professor. Assim, a falta de uma fundamentação teórica comprometerá a continuidade de uma proposta educacional que oriente processos de formação e capacitação de professores.

Uma bibliografia explicitada daria maior autonomia para consecução de objetivos e desenvolvimento e/ou criação de sequências pedagógicas por parte de educadores, dirigentes, professores e produtores de conteúdo; favoreceria a ampliação e/ou implementação de estudos para o aprimoramento da BNC; evitaria que os objetivos de aprendizagem ficassem petrificados como “normas”.

A ausência da explicitação das bases teóricas da BNC compromete os critérios de seleção de objetivos de aprendizagem, de temas integradores e de conteúdos.

A falta de uma bibliografia e a conseqüente indefinição de critérios que nortearam as propostas da BNC comprometerão igualmente a estruturação da parte diversificada que necessita de uma articulação coerente com a parte comum.

### III - Conclusão

É um desafio gigantesco **estruturar uma base curricular mínima e nacional** que permita distribuir conteúdos de ensino ao longo da Educação Básica, num encadeamento lógico e coerente, porém imprescindível. Reconhece-se a dificuldade de uma proposta dessa amplitude.

A par dos propósitos louváveis que motivaram a elaboração do texto

preliminar da BNC, consideramos que os aspectos aqui apontados podem comprometer a viabilização do documento como instrumento norteador para a elaboração de currículos, propostas pedagógicas e sequências didáticas de aprendizagem na Educação Básica Nacional.

Enfatizamos a importância de se considerarem os seguintes aspectos:

➤ necessidade de **emprego de uma terminologia, de conceitos comuns** e de uma padronização formal do documento (BNC) entre as áreas e componentes curriculares que permitam reconhecer claramente o princípio articulador que norteou efetivamente a proposta.

➤ reestruturação da proposta de tal forma que garanta a apresentação de uma **progressão clara e lógica de objetivos**, conceitos e conteúdos, atendendo a integração entre áreas e disciplinas, respeitando faixas etárias e etapas do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Com isso, espera-se evitar a fragmentação e a ausência de progressão do conhecimento no decorrer da Educação Básica.

➤ revisão e alteração da articulação entre áreas e componentes curriculares para que se possa concretizar a efetiva interdisciplinaridade na construção dos conhecimentos.

➤ recuperação de temas que possibilitem conhecer percursos históricos das diversas áreas do conhecimento, garantindo uma visão mais contextualizada dos processos das ciências e da experiência humana ao longo da História.

➤ explicitação das bases teórico-metodológicas que fundamentaram a elaboração da BNC.

Consideramos esses aspectos fundamentais para evitar a descontinuidade e inconsistência que podem comprometer uma proposta de âmbito nacional.

Reiteramos que a formação plena do educando não pode ficar à mercê de interpretações que corram o risco da ambiguidade redutora da qualidade.

Em função das conclusões aqui expressas, a ABRALE – Associação Brasileira de Livros Educativos – apresenta as seguintes propostas:

1. **ampliação do prazo para a consulta pública;**
2. **reconsideração do prazo de homologação da BNC (junho de 2016) para que não se corra o risco de ser publicada e não poder ser colocada em ação por contradições, ambiguidades, incompreensões que inviabilizariam a apropriação plena da proposta pelos professores;**
3. **garantia de publicação de resultados da consulta pública;**
4. **ampliação do convite a um número maior de especialistas por áreas e/ou disciplinas para analisar a proposta.**

Além desses aspectos, considera-se fundamental que a BNC apresente no cronograma de implementação um prazo para avaliação dos resultados, revisão e possíveis ajustes dos objetivos propostos.

A ABRALE coloca-se à disposição para quaisquer esclarecimentos e/ou contribuições que sejam necessárias.

Atenciosamente,

Gislane Azevedo

Presidente da Abrale