

## **AO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

### **Comissão Bicameral - BNCC**

#### **Assunto: Parecer sobre a BNCC (3ª Versão)**

A ABRALE - Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos - é a entidade jurídica que congrega e representa os autores de obras didáticas do país, a partir de 1992, ano de sua fundação. Já participamos da apreciação da BNCC, em 1ª Versão, na etapa de consulta pública e, agora, apresentamos análises e críticas para a 3ª Versão. Nesta empreitada contamos com a intensa participação dos autores, inclusive em dois colóquios realizados em nossa sede.

Mantivemos em nossas discussões dois pontos de vista fundamentais:

**1-** A função essencial do livro didático: propor para cada ano escolar o ensino e a aprendizagem de conteúdos (conhecimentos, valores humanos, tecnologias) e o desenvolvimento de habilidades (cognitivas, procedimentais, socioemocionais e tecnológicas).

Nós, autores e autoras, realizamos a seleção e sequenciação de conteúdos e habilidades levando em conta as diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, os referenciais teóricos no campo das áreas de conhecimento específicas como nos campos pedagógicos, didáticos e metodológicos, além de nossas práticas e intercâmbios com educadores e editores.

Em princípio, nos alegra a expectativa de que os livros sejam peças-chave na implementação da BNCC e a participação nesta etapa dos debates, junto ao CNE. No entanto, é preocupante que um documento ainda não homologado e aberto a revisões seja, de imediato, a referência para elaboração e avaliação de livros e materiais didáticos para a PNLD 2019.

**2-** A finalidade principal da BNCC: definir as aprendizagens essenciais da Educação Básica, na perspectiva de promover a educação integral, às quais todo estudante tem direito. Em outras palavras, determinar o conjunto de habilidades e conhecimentos que todos os estudantes devem desenvolver a cada ano e etapa da Educação Básica, em articulação às competências gerais apontadas como fundamentais às demandas socioculturais contemporâneas. Justifica-se esse propósito em nome da equidade na educação nacional, valor de cidadania que nós da ABRALE também respaldamos.

Inovação curricular e alinhamento entre políticas de materiais didáticos e de avaliação de larga escala são outras finalidades anunciadas e já dispostas para implementação pelo edital do PNLD 2019 (publicado em 31 de julho último).

A iminência da concretização torna mais importante a revisão da BNCC, em seus aspectos problemáticos, sendo alguns estruturantes, outros mais pontuais.

Todos demandam exame cauteloso, por seu potencial efeito multiplicador nos livros e materiais didáticos e nas avaliações, levando a prováveis efeitos indesejados e inviabilizando a pretendida educação integral.

Os pontos apresentados a seguir, destacados de nossa ampla análise, são apenas os consensuais e mais relevantes para a elaboração dos livros didáticos e seus apêndices, conforme o Edital do PNLD 2019 (versão data 31 de Julho).

### **I. Continuidade e descontinuidade entre versões do currículo nacional**

Não foi compreendida pela ABRALE o uso real dos milhares de leituras críticas oferecidas pelos educadores à BNCC em 1ª. Versão (setembro/2015) e 2ª Versão (maio/2016), já que, por um lado, as opções estruturais e falhas foram preservadas na 3ª. Versão (abril/2017) e, por outro, mudanças importantes foram introduzidas nesta última. Entre as falhas preservadas citamos a pouca conexão entre as partes introdutórias do documento e os componentes curriculares. As mudanças que nos preocupam serão citadas mais adiante.

Face ao caráter prescritivo dos objetos de conhecimentos e habilidades propostos pela 3ª versão da BNCC a cada ano, caberia justificá-los fazendo uso das pesquisas pedagógicas e didáticas disponíveis sobre evolução conceitual e das linguagens de crianças e adolescentes, bem como, conectá-los aos referenciais curriculares em uso, para justificar e/ou explicar as mudanças pretendidas. Mas essas explicações e conexões continuaram ausentes e desconsideradas no documento em foco.

Na via contrária, houve descontinuidade entre as propostas da BNCC e os referenciais curriculares que norteavam a educação brasileira até recentemente e persistem no imaginário e na prática dos educadores. Não é possível trocar referenciais instantaneamente, como sabemos.

Não existe uma única citação ao PNAIC – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa, que durante os últimos anos produziu e divulgou direitos de aprendizagem, reflexões e pesquisas sobre currículo, interdisciplinaridade e direitos de aprendizagem, que orientaram o PNLD 2016. Esse referencial estipulou políticas e procedimentos para a alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental 1, diferente da terceira versão da Base que determina a alfabetização nos dois primeiros anos. A mudança é importante, atinge não apenas metodologias, mas concepções e percepções da realidade social Brasil afora. Trouxe instabilidade e dúvidas para muitos autores e educadores.

Já os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, foram citados uma vez em nota de pé de página (p. 18), para afirmar que o documento foi o primeiro a trabalhar com competências e habilidades, o que é absolutamente incorreto. Isso porque o PCN (1997), ao contrário que afirma a nota, ainda não trabalha com competências e habilidades, e sim com objetivos e conteúdos por ciclos. Os objetivos foram definidos como “capacidades”, que até poderiam ser confundidos com “competências”, por sua formulação, mas não recebem esse nome. Os

conceitos de competências e habilidades foram aplicados nacionalmente a partir do documento de referência do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio (1998)

Ficou preservada dos PCN a menção à estratégia de transversalidade para temas especiais, que na atual versão da BNCC chamam-se temas contemporâneos. Ocorre que alguns temas apresentados e discutidos nos PCN foram abandonados na BNCC. Destacadamente, os temas transversais Saúde, Orientação sexual, Pluralidade cultural e Meio Ambiente têm grande espaço nos PCN, com textos próprios, bem como, menções específicas nos componentes curriculares e documentos de introdução. Seria esperado que esses temas, mencionados direta ou indiretamente nas Competências Gerais da BNCC, ganhassem mais visibilidade nos componentes, porém, eles desaparecem nos componentes, ou são mencionados insuficientemente tendo em vista a progressão de conhecimentos pretendida. Muitos de nós, abralistas, compreendem essas ausências como retrocesso da BNCC (2017) em face aos PCN (1997).

## **II. Competências gerais e habilidades obrigatórias**

Em comparação às versões anteriores, os textos introdutórios gerais e de áreas da 3ª versão da BNCC tornaram-se mais claros e adequados ao debate educacional. Pareceu-nos que o decálogo das Competências Gerais atualiza e amplia os Objetivos gerais dos PCN.

Durante os colóquios, refletimos sobre a abrangência, praticamente “poética”, das Competências Gerais que excedem os componentes curriculares e áreas de conhecimento, mas podem inspirar visões pedagógicas e, talvez, serem atendidas pelo currículo em ação da escola em seu conjunto de práticas.

As competências gerais do Ensino Fundamental ou das áreas servem como horizonte para onde dirigir a educação, mas não como instrumento para medir a aprendizagem, por não terem caráter operacional. Elas não têm poder normativo e a obrigatoriedade, de fato, é conferido aos Objetos de Conhecimento e Habilidades segmentadas por ano.

As habilidades exercem o papel normativo e de obrigatoriedade, pois podem ser tomados como descritores de avaliações e proporcionar medidas de proficiência dos estudantes, em cada componente curricular. Corre-se o risco de transformar o currículo vivo de sala de aula em meras preparações para provas, contradizendo o que preconizam as Competências Gerais do próprio documento.

## **III. Aspectos estruturais da BNCC (3ª Versão)**

Esse tópico mereceu diferentes críticas, destacando-se:

a) Apesar da unidade organizativa ser denominada componente curricular, a **organização é disciplinar** em contradição com a demanda por interdisciplinaridade e contextualização das Diretrizes Curriculares vigentes.

E por que a organização é disciplinar?

Ora, os Objetos de conhecimento e Habilidades da versal atual da BNCC (parte possível de ser mensurada por meio de avaliações) são apresentados em: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. Essas são as disciplinas constituídas historicamente nas academias e escolas, no Brasil e no Mundo, ainda que assumam denominação distinta.

Sentimos ausência de maior intercâmbio entre os Objetos de conhecimento e as Habilidades de componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e mesmo de áreas distintas. Em nosso entendimento, tal situação dificulta a compreensão do caráter interdisciplinar dos conhecimentos social e historicamente construídos.

b) Há inúmeras dissonâncias no tratamento de temas comuns às áreas de conhecimento e/ou aos componentes curriculares, nome dado pelo documento às disciplinas habituais (Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Matemática, Ciências, História, Geografia) e lacuna quanto ao tratamento para atingirmos interdisciplinaridade.

Por exemplo, Ciências e História poderiam trabalhar solidariamente com a história de vida e ciclo de vida humano, contudo, essa temática aparece em 1º Ano de História no objeto de conhecimento: “As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)”, ao passo que é citada em Ciências no 3º Ano pelo objeto de conhecimento: “Características e desenvolvimento dos animais”, e respectiva habilidade: (EF03CI05) Descrever e comunicar as alterações desde o nascimento que ocorrem em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem.

Também seria bem-vinda a interdisciplinaridade de Ciências e Geografia no primeiro ciclo do Ensino fundamental em estudos ambientais. Contudo, o tema Ambiente não está tratado de modo direto e inequívoco em Ciências. Os componentes dos ambientes, sim, estão citados, mas em anos díspares. Solos está em Ciências no 3º Ano e em Geografia está no 2º Ano; reaparece em Geografia no 6º Ano mas em Ciências não está citado no 6º Ano, embora pudesse fazer parte do tópico Misturas.

c) O emprego do termo “currículo mínimo” não tem respaldo na configuração do documento, uma vez que alguns componentes curriculares empregaram **dezenas de descritores de habilidades** por ano, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. Sobrará tempo e espaço para as temáticas locais serem incorporadas ao currículo?

**d)** Preservou-se entre as versões o emprego do termo “**unidade temática**” para identificar os grandes blocos de conteúdo dos componentes curriculares. O emprego desse termo é díspar em relação a seu uso habitual nos livros didáticos e no planejamento dos professores. As unidades temáticas na BNCC são arranjos de conteúdos que podem ser intercambiáveis em outros arranjos. Se fossem chamadas “eixos”, poderíamos preservar o uso habitual do termo, o que agora fica comprometido pois entra em choque com o vocabulário adotado pela BNCC.

**e)** Verificou-se que o componente curricular Língua Portuguesa trabalha com um número maior de categorias de divisão de conteúdo, gerando disparidades entre os componentes curriculares e não agregando a compreensão necessária, conforme apontaremos adiante.

#### **IV. Atendimento reduzido aos temas contemporâneos**

Direitos humanos, diversidade, saúde, sexualidade e envelhecimento, educação financeira, estão entre os temas contemporâneos destacados pela 3ª Versão da BNCC; todos possuem legislação própria e estão conectados às Competências Gerais definidas pelo documento.

São temas de grande interesse para a formação da cidadania, na perspectiva da educação integral. Contudo, verificou-se reiteradamente pouca ou nenhuma penetração desses temas na progressão de aprendizagens dos componentes curriculares definidas pelos respectivos Objetos de conhecimento e Habilidades. Alguns exemplos para elucidar o exposto acima:

- **Em Arte**

Nas competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental no item 3, há referências às diferentes matrizes estéticas e culturais especialmente as formadoras da cultura brasileira:

“Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e na cultura brasileiras –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.”

No entanto, em nenhuma parte do texto relativo ao componente curricular Arte há ênfase na obrigatoriedade das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 (como há na p. 367 referente ao componente curricular História). Alertamos para o fato de que a ausência de referências explícitas às referidas leis poderá resultar no entendimento de que elas “perderam validade”, comprometendo, assim, a inserção de temáticas da história e das culturas africana, afro-brasileira e dos povos indígenas nos currículos de Arte. Ressaltamos que apenas o uso da palavra *diversidade* é insuficiente para a política afirmativa que justifica a vigência das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

- **Em Matemática**

O tema contemporâneo Educação financeira parecia melhor contemplado na 2ª. Versão do documento, que na terceira. Todos os demais temas contemporâneos indicados pela atual versão do documento são ignorados nas indicações dadas ao tratamento desse componente curricular.

- **Em Ciências**

A perda da Unidade Ambiente e sustentabilidade na 3ª Versão cria lacuna entre as intenções gerais do documento e as Habilidades desse componente curricular. Ressaltamos que sua ausência entre as habilidades de Ciências pode acarretar pouca ou nenhuma ênfase ao tema na elaboração dos currículos, visto o risco da excessiva preocupação dos sistemas de ensino com as habilidades numeradas dispostas no documento, as quais podem ser mensuradas por meio de avaliações e, desta forma, virem a se converter em únicos tópicos obrigatórios.

Além da supressão do tema Ambiente, todos os demais temas contemporâneos foram tratados esparsa e descontinuamente. Portanto, as medidas educacionais recaem sobre categorias conceituais descontextualizadas.

- **Em História:**

O tema Direitos Humanos - denominador comum para compreender, discutir e intervir nas realidades históricas contemporâneas - não está evidenciado nos Objetos de conhecimento e Habilidades do componente curricular História.

Nota-se ainda pouca ênfase na abordagem do respeito às minorias sob a ótica dos Direitos Humanos nas Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades desse componente curricular. Por serem os Direitos Humanos pilares centrais para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (propósitos ressaltados no documento da BNCC à página 7), apontamos a necessidade de valorização deste tema contemporâneo no conjunto de aprendizagens do componente curricular em questão.

## **V. Fragilidades e novidades nas concepções de componentes curriculares**

Em contraposição à apreciação positiva geral dos textos introdutórios, o tratamento dado a alguns componentes curriculares apresentam ressalvas, apontadas a seguir:

### **a) Língua Portuguesa**

O documento de Língua Portuguesa na publicação mais recente da BNCC é muito diferente dos anteriores, a ponto de se questionar se de fato é deles uma versão.

Entre as maiores modificações com consequências para a concepção do componente curricular destacam-se:

- Supressão dos “campos de atuação” como elemento estruturantes. Para o ensino fundamental propunha-se: campo da vida cotidiana, campo literário, campo político-cidadão e campo investigativo. Sem essa organização, perde-se o elemento de contextualização da língua, que confere ênfase e proximidade às práticas sociais e culturais.
- Criação do eixo de conhecimentos linguísticos e gramaticais, que nas primeiras versões era tratado de forma transversal aos demais eixos. Verificou-se inúmeros problemas de progressão entre as habilidades neste eixo. Por exemplo, a abordagem da morfossintaxe no tratamento do substantivo/sujeito, objeto direto, concordância nominal. Seguem algumas referências relativas a substantivo/sujeito como amostragem:

**3º ANO:** Funções sintáticas do substantivo.

(EF03LP30) Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e suas funções na frase: sujeito, predicado, objeto direto.

O descritor utilizado, “identificar”, cria ambiguidade e gera dúvidas; que nome se dar ao conceito de “sujeito” para evitar a nomenclatura abstrata da Sintaxe, tão em desacordo com a faixa etária e com o atual entendimento de aprendizagem significativa ?

**4º ANO:** Não faz referência a Substantivo, o que leva a crer que o professor do 3º ano já deu conta de trabalhar todo o conteúdo. É isso?

**5º ANO:** Não menciona substantivo; apenas a concordância verbal com pronomes pessoais como sujeito, o que faz sentido se o aluno tiver apreendido – e não esquecido - a noção de sujeito trabalhada no 3º Ano.

**6º ANO:** Analisar a **função** e as **flexões** de substantivos. Não fica claro que função; função sintática foi abordada no 3º ano, mas não se sabe em que termos.

- O eixo da Educação literária foi divorciado do eixo de Leitura. Parece que se preconiza conteúdos de especialistas para os jovens estudantes, como ao se pretender o domínio do “grau de literalidade”. Além disso, na prática do livro didático e da sala de aula, não é viável trabalhar com esses eixos em separado. Só por analisarmos um texto literário, não tem mais importância o trabalho com inferências e dedução de informações, com estratégias argumentativas ou a análise dos “suportes de circulação, com o lugar social do produtor, o contexto histórico, o destinatário previsto? Esses tópicos só serão trabalhados em textos dos diversos gêneros que circulam na sociedade, os chamados textos “correntes”?

- O trabalho com o eixo da Oralidade é difícil de antever na realidade das salas de aula brasileiras, algumas delas caóticas. Embora seja bem-vinda a preocupação com a organização em um crescendo desde os anos iniciais, e bastante apropriadas habilidades que visam ao desenvolvimento da fluência da leitura, anotações de apresentações orais ou convivência respeitosa em sala de aula, o número de habilidades a ser trabalhado é excessivo e muitas vezes não adequados à faixa etária dos alunos ou à situação de sala de aula. Um exemplo é a habilidade de “Identificar, em textos orais, informações implícitas, explícitas e ambiguidades”. Questionamento: crianças de onze anos têm repertório cognitivo para perceber ambiguidades em textos orais?
- De modo geral, as habilidades em Língua Portuguesa são muito direcionadas, específicas, o que traz um problema sobre o alcance dos conteúdos. No eixo da Escrita, como efetivamente alcançar objetivos visados quando, por exemplo, no sétimo ano uma das habilidades indicadas é “criar novelas, crônicas e contos de suspense, terror e humor (...)”? O aluno de doze anos tem repertório cognitivo e maturidade necessárias para criar textos de gêneros tão complexos?

## **b) Arte**

Em Arte, foi observada concepção em defasagem com a contemporaneidade. Afirma-se na abertura do documento: “A Arte é uma área do conhecimento e patrimônio histórico e cultural da humanidade”.

Tal concepção desconsidera a Arte como área de produção de conhecimento fundamental na contemporaneidade. Também verificamos que as Artes Audiovisuais, a mais presente no cotidiano da atualidade (vídeo, cinema, TV) não encontra o mesmo *status* das demais (Artes visuais, Música, Teatro, Dança), identificadas como as linguagens que devem ser objeto de trabalho neste componente curricular.

## **c) Matemática**

Houve eliminação ou inserção de conteúdos estranhos aos professores, como as Unidades Álgebra e Estatística são exemplos pontuais de conteúdos introduzidos na BNCC sem discussão com os educadores. A inserção de “novos conteúdos” deveria ser mais cuidadosa e muito bem fundamentada, o mais prudente é que conteúdos novos não deveriam fazer parte do núcleo comum obrigatório.

Essa percepção se combina com as muitas dúvidas em Matemática destacadas no próximo item.

#### **d) Ciências**

Para as Ciências havia cinco unidades temáticas na 2ª Versão. Ficaram fora da última versão duas unidades completas: a Unidade Ambiente, Recursos e Responsabilidades e a Unidade Sentidos, Percepção e Interações, que salientava “as interações e as relações dos seres vivos com o ambiente em que vivem e a importância das tecnologias que promovem a mediação da interação dos seres humanos com o ambiente”. (BNCC 2ª versão). Não foi percebida fusão entre as Unidades excluídas e as preservadas.

Ocorre que a construção da noção de Ambiente é central no ensino de Ciências, e não pode deixar de ser, tendo em vista a compreensão da sustentabilidade, prevista nas Competências Gerais. Evidentemente, por sua relevância, a temática ambiental deveria estar prevista em progressão de conhecimentos, como já acontecia nos PCN.

#### **e) Geografia**

Conteúdos de Astronomia/Astrofísica e Ciências da Terra, habitualmente tratados em Ciências, migraram para o currículo de Geografia. Por exemplo:

**6º ANO** – Objeto de conhecimento: Relações entre os componentes físico-naturais

(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.

(EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.

No mesmo ano, na Unidade temática “Formas de representação e pensamento espacial”, chama atenção a presença de habilidades que só podem ser trabalhadas com uso de computação:

(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.

(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.

#### **f) História**

Dentre as competências específicas de História para o Ensino Fundamental, apresentadas à p. 352, avaliamos que a competência 4 não contempla o trabalho

com as múltiplas temporalidades – conceito central para a compreensão da História enquanto campo do conhecimento. Em nível de competência de História para se construir ao longo do Ensino Fundamental é mais adequada a expectativa de compreender as múltiplas temporalidades das realidades históricas no tempo e no espaço, bem como aplicar noções de simultaneidade, anterioridade, posterioridade na análise de eventos e processos históricos no tempo e no espaço.

À página 367 do documento, aponta-se como um dos três procedimentos básicos que pautam o processo de ensino e aprendizagem de História no Ensino Fundamental – Anos Finais a *identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.*

Este procedimento parte do princípio de que há um entendimento universal, único, sobre quais eventos são considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil). Além disso, hierarquiza os saberes históricos pois ao apontar alguns como “importantes”, coloca os demais na categoria de “não importantes”. Cabe questionar: Importantes por que? Importantes para quem? Importantes para que?

O procedimento indicado limita-se ainda a trabalhar com a perspectiva cronológica dos eventos históricos, desconsiderando, assim, as múltiplas temporalidades - conceito central da historiografia recente que se contrapõe à visão linear, evolucionista de História.

Observa-se ainda que ao longo de todo o Ensino Fundamental, na BNCC de História, não se indica habilidade de propor soluções para superar preconceitos, discriminações, situações de injustiças sociais, e outras questões que permanecem como desafios na atual sociedade brasileira e também em nível local e mundial. Tal situação parece-nos contraditória pois à p. 347-348 o documento enuncia “*A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos*”.

Portanto, como esperar que o estudante se reconheça como sujeito histórico se a BNCC (documento que orientará a formulação dos currículos), no conjunto das habilidades definidas como essenciais a esta etapa da escolarização, não estimula seu protagonismo como *sujeito de ação social e coletiva*?

No que se refere ao Ensino Fundamental 1, foram inseridos conteúdos estranhos à tradição do segmento, como a abordagem sobre as origens da humanidade, no 4º ano, colocando desafios às redes de ensino e aos professores. A inserção de “novos conteúdos”, reforçamos, deveria ser mais cuidadosa e bem fundamentada.

## VI. Discrepâncias, excessos, lacunas e dúvidas quanto a objetos de conhecimento e progressão das aprendizagens

A obrigatoriedade de objetos de conhecimento e habilidades cognitivas, definidas para cada ano é muito preocupante, não pela proposta em si, mas porque encontramos significativas lacunas e inconsistências na progressão de aprendizagens propostas para os componentes curriculares (algumas já citadas anteriormente).

A exceção concerne ao componente curricular Arte, que traz uma abordagem mais ampla, com menos especificidades, menor número de objetos de conhecimento, menor número de habilidades e sem progressão de aprendizagens. O que parece uma qualidade, pois permite maior liberdade ao professor em sua prática pedagógica. E mesmo que isto aponte para uma exclusão da disciplina dos processos de avaliação unificada, ainda assim é considerado vantajoso resguardar um tempo e um espaço de maior liberdade e experimentação no ambiente escolar, e parece coerente que este lugar seja o da Arte.

### Língua Portuguesa

Muitas dúvidas que poderiam ser destacadas aqui atingem um nível mais extenso e acometem a própria concepção da área, de modo que os exemplos foram postos no tópico destinado a esse problema.

Uma séria dúvida reside na exigência de alfabetização nos dois primeiros anos da escolaridade. Ocorre que o primeiro ano hoje corresponde ao último ano de Educação Infantil, antes do advento do Ensino Fundamental de 9 anos. Levando-se em conta a diversidade de realidades socioculturais do país, parece-nos inadequado estabelecer a obrigatoriedade da alfabetização em ciclo de dois anos, desconsiderando-se os estudos e reflexões que culminaram na elaboração do PNAIC.

### Matemática

Diversas designações insuficientes ou novidades trouxeram dúvidas para nossos pareceristas, como as mencionadas a seguir.

#### 1º ANO

#### NÚMEROS

(EF01MA02) **Contar de maneira exata ou aproximada**, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros grupamentos.

(EF01MA03) Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por **estimativa** e/ou por correspondência (um a um,

dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.

**Dúvidas:** O que é contar de maneira aproximada? Como é a comparação de quantidades por estimativa nesse caso?

## 2º ANO

### NÚMEROS

(EF02MA02) Registrar o resultado da contagem **ou estimativa da quantidade de objetos** em coleções de até 1000 unidades, realizada por meio de diferentes estratégias.

(EF02MA03) Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos, **por estimativa** e/ou por correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”, indicando, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos

(EF02MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando **estratégias pessoais ou convencionais**.

**Dúvidas:** Como se espera que a estimativa seja feita em coleções de até 1000 unidades? As estratégias convencionais são os algoritmos? No 3º Ano fala-se em cálculo escrito e no 4º fala-se em algoritmos. Linguagem poderia levar a dúvidas?

### GRANDEZAS E MEDIDAS

(EF02MA17) Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro, mililitro, **cm<sup>3</sup>**, grama e quilograma).

**Dúvidas:** cm<sup>3</sup> no 2º Ano? Qual seria a ideia de apresentação dessa unidade de medida? Podemos desconsiderar essa unidade de medida para 2º Ano?

## 3º ANO

### NÚMEROS

(EF03MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de **cálculo, incluindo cálculo mental e estimativa**.

**Dúvidas:** O texto apresenta estimativa como uma estratégia de cálculo de resultados de adições e de subtrações. O cálculo por estimativa seria encontrar

valor aproximado por arredondamentos das parcelas ou do subtraendo e minuendo? Se for isso, não seria melhor dizer cálculo do valor aproximado? O que devemos entender por estimativa aqui, nesse caso de cálculo de adições e de subtrações?

## GRANDEZAS E MEDIDAS

(EF03MA20) Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando unidades de medidas não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), em leitura de rótulos e embalagens, entre outros.

**Dúvida:** O que é estimar medidas em leitura de rótulos e medir em leitura de rótulos? Poderia dar alguns exemplos?

## GEOMETRIA

(EF03MA16) Reconhecer figuras congruentes, usando **sobreposição** e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o **uso de tecnologias digitais**.

(EF03MA21) Comparar, visualmente ou por **superposição**, áreas de faces de objetos, de figuras planas ou de desenhos. [**Grandezas e medidas**]

**Dúvidas:** Superposição/sobreposição. O uso dessas duas palavras aparece em um mesmo contexto, tem alguma diferença entre o significado delas nos campos de Geometria e Grandezas e medidas? Qual tecnologia digital seria mais adequada? Poderia dar alguns exemplos?

## 4º ANO

### NÚMEROS

(EF04MA03) Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como **cálculo por estimativa**, cálculo mental e algoritmos.

**Dúvida:** Mesma dúvida relatada em 3º ano. Arredondamentos para encontrar um valor aproximado?

### ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE

(EF04MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e **gráficos de colunas simples ou agrupadas**, com e sem uso de tecnologias digitais.

**Dúvidas:** Gráficos de colunas agrupadas? Seria gráfico de barras duplas para representar dados de tabelas de dupla entrada?

## 5º ANO

### ÁLGEBRA

(EF05MA10) Concluir, por meio de investigações, que uma igualdade não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir seus dois membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência.

(EF05MA11) Resolver e elaborar problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido.

EF05MA12) Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar, alterar as quantidades de ingredientes de receitas, **ampliar ou reduzir escala em mapas**, entre outros.

**Dúvidas:** Situações com balanças para as multiplicações e divisões ou poderíamos partir da igualdade? Como trabalhar a ampliação ou redução de escala em mapas no 5º ano?

## 6º ANO

(EF06MA08) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora.

**Dúvidas:** Por que limitar o resultado a número natural? Essa restrição parece desnecessária e deveria ser eliminada.

(EF06MA13) Reconhecer que uma igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas.

**Sugestão:** O uso de operações inversas para a mesma finalidade (por exemplo, subtração “desfazendo” adições, divisões “desfazendo” multiplicações) é muito mais acessível à compreensão dos alunos de 6º ano. Parece mais adequado tratar das propriedades das igualdades em 7º ano.

(EF06MA22) Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.

**Dúvidas:** Não é conteúdo demais para um 6º ano? Volume e capacidade aparecem em anos seguintes; áreas são exploradas também em anos seguintes. Que nível terão os problemas em 6º ano? Serão apenas conceituais? Definitivamente é preciso dar uma ideia do que se espera nesta altura, tendo em

vista que os mesmos temas estão bem mais detalhados em habilidades dos anos seguintes.

### 7º ANO

(EF06MA05) Resolver e elaborar problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor.

(EF07MA01) Resolver e elaborar problemas com números naturais, envolvendo as ideias de múltiplos, divisores e divisibilidade.

**Dúvidas:** A mesma habilidade aparece em 6º e 7º ano o que traz dúvida. Provavelmente, espera-se uma progressão do 6º para o 7º ano, mas qual é essa progressão? Será que estão incluídos nesses problemas o mdc e o mmc? Serão exigidos algoritmos para calcular mdc e mmc? (Esperamos que não, pois isso carece de sentido na educação matemática atual.) Em todo caso, deveria haver mais especificação em relação a esses tópicos.

### 8º ANO

(EF08MA02) Resolver e elaborar problemas usando a relação entre potenciação e radiciação, para representar uma raiz como potência de expoente fracionário.

**Análise crítica:** Conhecimento inadequado para uma Base Nacional Comum Curricular que visa noções fundamentais. Potências de expoente fracionário não têm aplicação na Matemática do Ensino Fundamental. É mais adequado tratá-las no aprendizado matemático do Ensino Médio, especialmente para os alunos que optam por um curso voltado para as ciências exatas.

(EF08MA05) Reconhecer e utilizar procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica.

**Análise crítica:** Conhecimento muito específico e inadequado para uma base voltada para noções fundamentais, que não deveria figurar na BNCC. Seu valor é apenas acessório. Mesmo tendo noção de que é sempre possível a conversão decimal-fração entre os números racionais, não parece necessário que os alunos saibam a técnica para achar geratriz de dízimas periódicas.

(EF08MA12) Demonstrar propriedades de quadriláteros por meio da identificação da congruência de triângulos.

**Análise crítica:** A congruência de triângulos é um recurso para demonstrações em geometria bastante técnico e específico, o que o torna inadequado para uma Base Nacional Comum Curricular se esta é concebida como elenco de habilidades fundamentais. Ademais, essas demonstrações eram frequentes no antigo curso ginásial dos anos de 1950-60 e raramente eram compreendidas pelos alunos. Um dos motivos era que provavam fatos evidentes aos olhos dos alunos (tais como a congruência de lados opostos dos paralelogramos), fatos que já estão estabelecidos desde o 6º ano (provavelmente por meio de verificação visual) devido à habilidade seguinte:

(EF06MA19) Identificar características dos quadriláteros, classificá-los em relação a lados e a ângulos e reconhecer a inclusão e a intersecção de classes entre eles.

(EF08MA18) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de um cilindro reto ou a capacidade de um recipiente cujo formato é o de um cilindro reto.

(EF09MA18) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e de cilindros retos, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas.

**Dúvida:** Por que o volume do cilindro reto, que aparece em 8º ano, é proposto antes do volume do prisma reto, que só aparece no 9º ano?

## 9º ANO

(EF09MA03) Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes negativos e fracionários.

(EF08MA01) Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica.

**Análise crítica:** Um caso de dubiedade. Na habilidade de 8º ano, não são mencionados explicitamente os expoentes negativos, que, de todo modo, são necessários na notação científica. Eles são, porém, citados no 9º ano. Fica então a impressão de que não deveriam aparecer em 8º ano. Mas será essa a intenção dos elaboradores da BNCC? Estas duas habilidades deveriam ter redação mais precisa.

(EF09MA10) Demonstrar relações simples entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal.

**Análise crítica:** Essas demonstrações são simples demais para figurar no 9º ano, ainda mais se o assunto já é conhecido desde o 7º ano, conforme consta em (EF07MA19). Aliás, usando uma transformação geométrica, a translação, essas relações se tornam evidentes, mesmo para o 7º ano.

(EF09MA16) Reconhecer vistas ortogonais de figuras espaciais e aplicar esse conhecimento para desenhar objetos em perspectiva.

**Sugestão:** A relação entre vistas ortogonais e vista em perspectiva só é essencial para trabalho mais avançado de perspectiva. Para uma primeira abordagem essa relação não é clara, o que sugere que essa habilidade deve ter sua redação melhorada.

## Ciências

Como explicado anteriormente, grandes problemas em Ciências surgem pela descontinuidade no tratamento do tema Meio Ambiente. Os temas Saúde e Sexualidade também estão carentes de representação suficiente para a

progressão de aprendizagem, estando os respectivos termos, inclusive, ausentes das Competências Específicas de Ciências da Natureza.

Por outro lado, algumas habilidades chamam atenção pelo excesso de conteúdo implicado. O principal destaque está em 4º Ano, Unidade Terra e Universo:

(EF04CI10) Comparar e explicar as diferenças encontradas na indicação dos pontos cardeais resultante da observação das sombras de uma vara (gnômon) e por meio de uma bússola.

**Análise crítica:** o alcance desta habilidade supõe conhecimentos sobre a posição geográfica do experimento com gnomo, com base na divisão dos meridianos terrestres, combinado com noções de magnetismo e o funcionamento da Terra como bússola. São conhecimentos muito distantes das possibilidades dos alunos e dos professores, especialmente considerando a faixa etária dos alunos de 4º ano e a polivalência de grande parte dos docentes que atuam no Ensino Fundamental - anos iniciais.

## História

Necessidade de rever habilidades levando em conta a progressão das aprendizagens deste componente curricular. Em vários casos, a habilidade enunciada não corresponde ao repertório cognitivo e conceitual próprio da faixa etária. A título de exemplos, destacamos:

### 4º ANO

(EF04HI02) Identificar mudanças ocorridas ao longo do tempo, com base nos grandes marcos da história da humanidade, tais como o desenvolvimento da agricultura e do pastoreio e a criação da indústria, colocando em questão perspectivas evolucionistas.

**Análise crítica:** A habilidade parte do pressuposto de que há uma única “história da humanidade”, desconsiderando as múltiplas temporalidades, o que reforça a ideia equivocada de evolução linear da história, como se todos os povos e todas as culturas tivessem os mesmos marcos históricos. Além disso, do ponto de vista de uma criança de 4º ano (cuja média de idade é 9 anos), o que significa “colocar em questão perspectivas evolucionistas”?

(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.

**Análise crítica:** A habilidade (EF04HI09) está associada ao objeto de conhecimento “O surgimento da espécie humana na África e sua expansão pelo mundo”. Cabe questionar: o que se pretende com essa habilidade? Identificar as motivações dos processos migratórios do *Australopitcus afarensis*, do *Homo habilis*, do *Homo erectus*, do Homem de Neandertal e do *Homo sapiens*? Avaliar

o papel desempenhado por essas migrações nas regiões de destino? Baseando-se em qual bibliografia?

O objeto de conhecimento é totalmente inadequado para a faixa escolar e sua respectiva habilidade um contrassenso que devem ser suprimidos.

Soma-se a isso os gigantescos saltos temporais propostos na Unidade Temática *As questões históricas relativas às migrações*. Seus respectivos objetos de conhecimento passam pela origem dos mais antigos ancestrais da humanidade (3,5 milhões de anos, se considerar desde *o Australopitecos afarensis*), daí para o povoamento da América (40-60 mil anos atrás), saltando-se, em seguida, para os séculos XVII e XVIII (diáspora africana) e chegando aos tempos atuais. Uma *vertigem cronológica* a que os alunos do 4º ano serão submetidos, exigindo-lhes uma capacidade de abstração impossível nessa faixa etária. Por outro lado, exige do professor um malabarismo metodológico para dar conta de situar no tempo e no espaço, alinhar e distinguir processos históricos tão diferentes.

### 5º ANO

(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado.

**Análise crítica:** Compreender a ideia de Estado é uma construção cognitiva longa, que requer conhecimentos sobre diferentes realidades históricas em que há manifestação desta organização política. Apresentar a noção de Estado no 5º ano com a expectativa de que alunos com 10 anos de idade, em média, compreendam a ideia de Estado, conforme consta na habilidade, é inadequado devido à complexidade do conceito. Insistir na aprendizagem precoce do conceito acaba forçando um ensino convencional que apela à memorização, cristalizando definições que destroem a criatividade e a curiosidade – fundamentais para ampliar o interesse, conhecimento e pensamento científico dos estudantes.

### 6º ANO

(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.

(EF06HI04) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas e quilombolas, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

**Análise crítica:** Abordar as origens da humanidade e, para o mesmo objeto de conhecimento, indicar a habilidade (EF06HI03) e dar destaque aos povos indígenas e quilombolas conforme consta na habilidade (EF06HI04) é exigir um “contorcionismo intelectual-cognitivo” do aluno do 6º ano, submetendo-o a uma vertigem cronológica (como já apontamos para o 4º ano).

(EF06HI06) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.

**Análise crítica:** Habilidade complexa para alunos com 11 anos de idade, em média, que não leva em conta o repertório cognitivo e conceitual da faixa etária.

### 7º ANO

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

**Análise crítica:** A descrição da habilidade é carregada de termos genéricos e praticamente repete o que já está no título da Unidade Temática; não esclarece *que* conexões e interações devem ser identificadas. Se a habilidade não é clara e objetiva ela deixa de ser uma habilidade e se torna uma retórica vazia.

### 8º ANO

(EF08HI21) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes da África do Sul, do Golfo da Guiné e de Senegâmbia.

**Análise crítica:** Para trabalhar o objeto de conhecimento “Nova ordem econômica e as demandas do capitalismo industrial”, que aborda significativo contexto de transformações e implicações socioeconômicas nas configurações do mundo no século XIX (Unidade Temática em questão) a habilidade é tão somente: *Reconhecer os principais produtos utilizados pelos europeus procedentes da África do Sul, do Golfo da Guiné e de Senegâmbia* (EF08HI21) – assunto facilmente ilustrado por uma tabela.

Dentre muitas aprendizagens que podem ser propostas para este objeto de conhecimento, a habilidade indicada em (EF08HI21) é a mais relevante, essencial para constar da Base Nacional Comum Curricular?

### 9º ANO

(EF09HI05) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil.

**Dúvida:** A habilidade em questão é a única referente à Era Vargas. Ela é suficiente para abarcar os múltiplos significados do período varguista na história recente do Brasil?

(EF09HI18) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.

(EF09HI19) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

(EF09HI20) Identificar e relacionar as demandas indígenas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

**Dúvidas:** A ditadura civil-militar na história recente do Brasil é abordada nos objetos de conhecimento “A ditadura civil-militar e os processos de resistência, A questão indígena e a ditadura”, limitando-se as habilidades às resistência e violação dos direitos humanos, incluindo a questão indígena. Observa-se que o tema está descontextualizado da Guerra Fria e das ditaduras latino-americanas. Em nível de 9º ano, habilidades que abarcassem também a contextualização da ditadura civil-militar no cenário internacional, dada as muitas interfaces deste sobre o processo histórico brasileiro da ditadura civil-militar, não seriam adequadas à Base Comum?

Outro ponto que suscita estranhamento é o fato de que, na BNCC, a história do Brasil chega ao processo de democratização com a mobilização da sociedade e termina na promulgação da Constituição de 1988. Os trinta anos seguintes, marcados por tensões políticas, inflação galopante e transformações sociais, foram suprimidos. Um período riquíssimo do ponto de vista pedagógico no qual o aluno poderia estabelecer conexões entre sua história familiar e a história do país e/ou discutir e problematizar questões da história mais recente do Brasil, simplesmente não existe na Base Curricular. O ano em que o aluno nasceu, está fora da história. Como interpretar essa ausência? Como desenvolver no estudante a percepção de que ele é um sujeito histórico se a BNCC, documento norteador dos currículos, desconsidera o tempo vivido nas temáticas da história do Brasil?

(EF09HI27) Avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente.

(EF09HI28) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI.

**Análise crítica:** Diferentemente da história do Brasil, a abordagem da recente história mundial avança pelo século XXI, porém com temas e habilidades tão genéricas e abrangentes que não referenciam o que o professor deve destacar em sala de aula.