



**BNCC E CURRÍCULO REGIONAL:  
ENCRUZILHADAS, DILEMAS E PERSPECTIVAS NO(DO)MERCADO**

**BNCC AND REGIONAL CURRICULUM:  
CROSSROADS, DILEMMA AND PERSPECTIVES IN THE MARKET**

**Eliseu RISCAROLLI**  
**Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)**  
**E-mail: [eliseu.riscaroli@ufnt.edu.br](mailto:eliseu.riscaroli@ufnt.edu.br)**  
**ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4863-9132>**

412

**RESUMO**

O presente trabalho é uma reflexão a partir do texto Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e de seis documentos curriculares estaduais cujo objetivo é analisar de que forma os componentes curriculares abordam os temas regionais que deveriam se fazer presentes no documento. No caderno geral da BNCC o autor verificou se as referências teóricas para cada etapa da educação condizem com os autores aportados nos projetos pedagógicos das IFES que formam professores. Nos documentos estaduais, analisamos se os elementos do currículo regional se fazem presentes, em que situações e como o DC apresenta o conteúdo ou em que casos caberia um conteúdo regional. Os resultados demonstraram que a maior parte dos conteúdos apontados como sendo regional, não atendem a esse requisito. Em outros casos, elementos da região que poderiam receber um tratamento diferenciado dentro do currículo não aparecem com destaque. Verificase um despreparo dos técnicos da SEDUC em orientar a construção dos DC ou, na pior das hipóteses, má fé em relação a valorização de conteúdos regionais no currículo escolar.

**Palavras-chave:** Tocantins, Base Nacional Comum Curricular, currículo.

**ABSTRACT**

The present work is a reflection based on the text Base Nacional Comum Curricular – BNCC, and six state curricular documents whose objective is to analyze how the curricular components address the regional themes that should be present in the document. In the BNCC general notebook, the author checked whether the theoretical references for each stage of education match those of the authors contributed to the

IFES pedagogical projects that train teachers. In state documents, we analyze whether the elements of the regional curriculum are present, in what situations and how the DC presents the content or in which cases regional content would be appropriate. The results demonstrated that most of the content identified as being regional does not meet this requirement. In other cases, elements from the region that could receive different treatment within the curriculum do not appear prominently. There is a lack of preparation on the part of SEDUC technicians in guiding the construction of DCs or, in the worst case scenario, bad faith in relation to the valorization of regional content in the school curriculum.

**Keywords:** Tocantins, National Common Curricular Base, curriculum.

## INTRODUÇÃO

Entre idas e vindas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi oficializada em dezembro de 2017. Dentre as muitas controversas que se apresentaram durante sua elaboração, discussão e aprovação, as mais tensas, se relacionaram a retirada dos conteúdos de cunho gênero e sexualidade, que segundo os conservadores, vinha ideologizar e sexualizar a formação das crianças. Tal vertente contra tal procedimento na BNCC se apoiava na existência do kit gay e na afronta aos pilares da família tradicional. Outra questão muito presente na formatação da nova base diz respeito aos conteúdos de cunho regional/local nos diferentes componentes curriculares e seus objetos de conhecimento. De todo modo, analisando o documento base e alguns documentos curriculares estaduais, observamos algumas questões assumem uma posição contraditória em relação ao proposto originalmente, quais sejam: porque o documento fruto das discussões nos estados foi literalmente posto na gaveta pelo CNE? Há espaço em diferentes componentes e habilidades para inserir conteúdos de gênero e sexualidade? Como os DCT estaduais tratam os conteúdos curriculares local/regional, eles existem? São de fato categorizados como tal? O que está por trás da implementação de um currículo que visa ranquear escolas e aprendizagens de alunos?

## METODOLOGIA

A reflexão empreendida nesse estudo parte do caderno geral da Base Nacional Comum Curricular e dos Documentos Curriculares Estaduais (DCE) de alguns estados. O desafio

é refletir sobre ‘a novidade’ propalada a respeito das metodologias ativas, habilidades, aprendizagens significativas e outras convenções tidas como pós-modernas para se obter êxito, sobretudo nas avaliações em grande escala como SAEB, ENEM e PISA. Além disso, mostrar aos professores em quais codificações e componentes curriculares eles podem inserir conteúdos para trabalhar no currículo escolar de 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Já nos Documentos Estaduais a proposta é analisar se os conteúdos elencados como regional/local de fato cumprem essa função e apontar onde eles podem se encaixar. Em ambos os casos, cabem perguntas como: os professores têm formação para trabalhar a questão de gênero/sexualidade? Há material de apoio para o professor executar a base no quesito conteúdo regional? As secretarias forneceram formação para estudo e compreensão da BNCC-DCE? Além desses documentos vamos apresentar dados coletados com professores das redes estaduais no intuito de mapear como tem sido a formação e execução da base em diferentes territórios. Tal metodologia visa identificar as lacunas na operacionalização da BNCC – formação, planejamento, material, alertando os professores para as possibilidades de implementação dessa discussão; elencar e problematizar os conteúdos regionais/locais nomeados como tal, mas que não cumprem essa função dentro dos componentes curriculares ou que não foram nomeados como tal.

## **ANALISES E REFLEXÕES**

A BNCC tem sido objeto de vários documentos que regem a educação brasileira, desde a Lei de Diretrizes e Base de 1996, passando por várias Conferências de Educação, Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Plano Nacional de Educação (2014). Embora o discurso seja antigo, pois até mesmo os Pioneiros da Educação no seu Manifesto de 1932 já falavam de um currículo nacional, nunca de fato houve um documento chamado Base Curricular. Houveram os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas este não tinha semelhança com a base, pois não tratavam nem de componentes curriculares, nem de habilidades e competências. A questão é: precisa haver um documento que registre o currículo mínimo? Para que? A base é ou não currículo?

Ser ou não currículo. Há defensores de ambos os lados. O presente autor classifica a base como currículo, pois afinal é aquilo que a escola deve obedecer em termos de conteúdo, inclusive no documento há sugestões de atividades para

componentes específicos. Mas essa reflexão pode ser entendida a partir da fala do ex ministro da educação Renato J. Ribeiro:

Deveríamos ter pegado o número de componentes curriculares, os quais muita gente conhece pelo nome de “matéria” ou “disciplina”, que fazem parte do Ensino Médio, onde há o maior número – no Ensino Fundamental I há poucos componentes, no Fundamental II aumenta e no Ensino Médio chega a 13 – e em cada um desses grupos colocar um representante do MEC, dialogando, verificando se eles não estavam se afastando dos princípios básicos que devem reger a Base. Isso porque é muito difícil, mesmo quando você diz exatamente o que tem de ser feito, as pessoas prestarem atenção, entenderem e respeitarem. Mas isso não foi feito. Resultado: a primeira versão, que foi entregue em setembro, ainda na minha gestão, era muito longa, e a segunda versão, que já foi entregue na gestão do Mercadante, tinha dobrado de tamanho. Na verdade, era preciso ter um tamanho bem mais conciso, porque a Base não pode entrar em detalhes, ela é justamente uma base, um currículo comum ao país. Tem que dizer, por exemplo, quando se vai estudar equação de segundo grau ou, no caso de História, quando se vai estudar a Idade Média ou Idade Moderna, ou Brasil Colônia. São esses os pontos cruciais, e não mil detalhes de como vai ser dada a aula. A própria metodologia não pode entrar na base, porque ela é questão de autonomia da escola, de autonomia do professor, de autonomia da rede (RIBEIRO, 2017, p. 24. Grifo nosso).

#### **ANTECEDENTES LEGAIS À BNCC**

Juridicamente a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) no seu art. 26, alterada pela lei 13.415, rege:

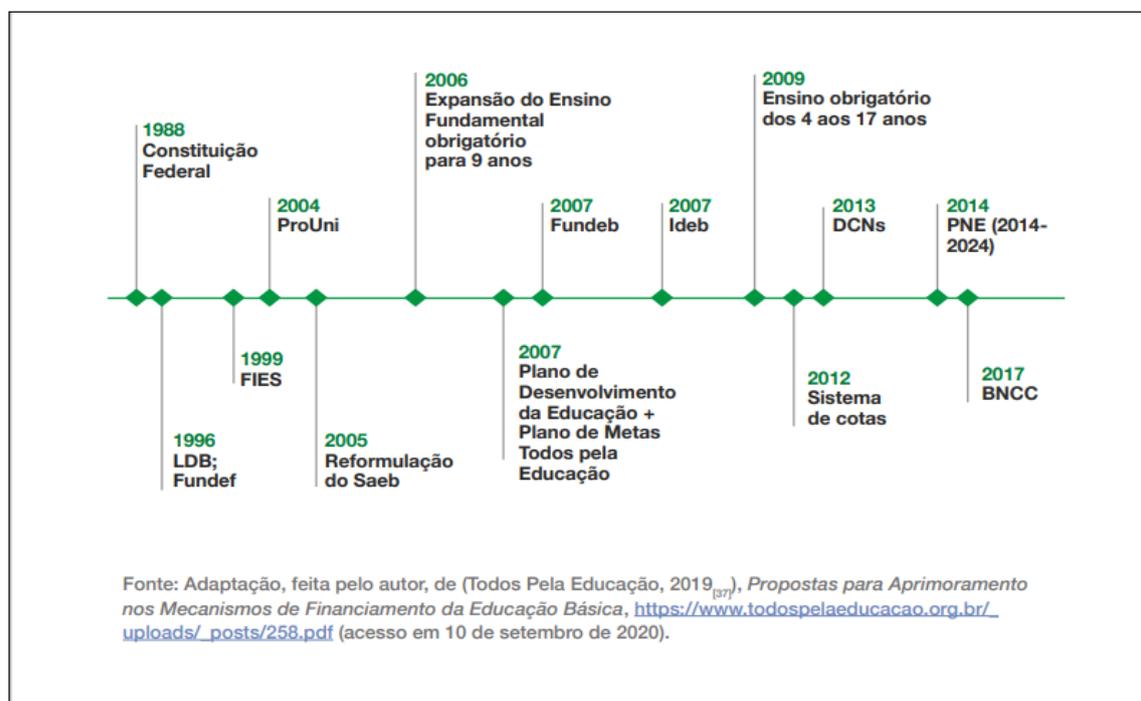
Os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem ter uma base nacional comum, complementada, em cada sistema de ensino e em cada unidade escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas condições regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ os currículos de que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Logo após a LDB o Mec elaborou e distribuiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aqui os conteúdos estavam separados por disciplinas, diferente da base que organiza os conteúdos em componentes curriculares, todavia as escolas continuam com o rol de disciplinas como se nada houvesse mudado. Apesar das críticas, o documento foi referência para professores e houve um amplo processo de formação demandado por ele. Os cadernos do PCN's chegaram as escolas e foram sendo

manuseados para serem incorporados nas práticas dos docentes. Ao que parece, sua inserção de modo mais informal oportunizou maior debate e formação.

Se considerarmos uma linha do tempo, essa é a linha das ações que vieram desenhando a BNCC.



Mas o desejo de um documento que indicasse uma base ou parâmetro de currículo para a educação brasileira não é novo. O manifesto dos pioneiros já delineava isso em 1932:

A estrutura do plano educacional corresponde, na hierarquia de suas instituições escolares (escola infantil ou pré-primária; primária; secundária e superior ou universitária) aos quatro grandes períodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano. É uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à universidade, não à receptividade, mas à atividade criadora do aluno. A partir da escola infantil (4 a 6 anos) até a universidade, com escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundária (12 a 18 anos), a “continuação ininterrupta de esforços criadores” deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas. A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá

uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os três ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas) e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca) da elaboração das matérias-primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio) (Manifesto dos Pioneiros. 1932. p. 53).

Até professores medianos podem encontrar essas referências de 1932 na atual BNCC, “atividade criadora do aluno”, “aquisição ativa de conhecimento”, reforçados nos anos 1970 pela filosofia Deweyana e do acordo Mec-USAID, porém, essas referências são negadas na base de 2017. E segue na próxima página:

A escola do passado, com seu esforço inútil de abarcar a soma geral de conhecimentos, descurou a própria formação do espírito e a função que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida. Sobre a base de uma cultura geral comum, em que importará menos a quantidade ou qualidade das matérias do que o “método de sua aquisição”, a escola moderna estabelece para isso, depois dos 15 anos, o ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já à diversidade crescente de aptidões e de gostos, já à variedade de formas de atividade social (Manifesto dos Pioneiros. 1932. p. 55).

Aqui se percebe que a visão de currículo mínimo se concretiza na nova base, sob o disfarce de currículo regional e percursos formativos do EM.

A organização da educação sobre a base e os princípios fixados pelo Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas e socioculturais do país e a necessidade de adaptação da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe diversidade. Por menos que pareça à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora que temos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a república, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de grande eficácia, tanto em intensidade quanto em extensão (idem, p.76).

Desde o documento dos pioneiros, a diversidade, regionalidades já apareciam como algo a ser valorizado no currículo.

Mas não apenas Dewey (1979) é negado como criador das metodologias ativas, Ausubel (2000) também é negligenciado nos fundamentos teóricos da BNCC. Diz o autor:

Nesta edição, considerou-se mais importante a abordagem quase exclusiva da Teoria da Assimilação subjacente, i.e., de processos e mecanismos mediadores da aprendizagem por recepção e da retenção significativas e das variáveis cognitivas e afetivas/emocionais que colidem com os primeiros de forma positiva e negativa. As variáveis da estrutura cognitiva, tal como indicado anteriormente (por exemplo, a disponibilidade na estrutura cognitiva de ideias ancoradas relevantes, a estabilidade, clareza e capacidade de discriminação em relação a ideias internas relacionadas e a ideias provenientes de materiais de instrução), consideraram-se, inicialmente, os fatores imediatos mais importantes a influenciarem a capacidade de aprendizagem significativa e o grau de aprendizagem e de retenção de materiais de instrução novos e potencialmente significativos; por conseguinte, visto que ainda se consideram a uma escala tão vasta, ocupam necessariamente um local central no conteúdo deste livro (Prefácio).

### **Os Personagens do Percorso**

Entidades como a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) defendem, antes de tudo, que o processo foi muito centralizado e imposto de cima para baixo. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) sempre foi defensora de um processo que se iniciasse na base, ou seja, com os professores, e que isso fosse respeitado. Mas de fato quem deu as cartas durante o processo foi a UNDIME/CONSED (que congrega os dirigentes municipais e estaduais de educação) e o grupo denominado MOVIMENTO PELA BASE (composto pelos Institutos Ayrton Senna, Inspirare, Natura, Unibanco, Fundações Itaú, Lemann, Roberto Marinho, Maria Cecília S. Vidigal, além de Todos pela Educação, Cenpec e Abave). É claro que há muitos professores e pesquisadores adeptos do movimento, como a professora Magda Soares, a deputada Dorinha Resende do Tocantins, Claudia Costin entre outros. Além disso, em 2004 surgiu o movimento Escola sem Partido que tinha por objetivo defesa de uma escola com fundamentos cristãos, contra temas de gênero e aborto, que no período do Plano Nacional e da Base, atuaram fortemente para disseminar um discurso e material contra o chamado kit gay no primeiro momento, depois ofertando pacotes de material de apoio aos professores produzido por essas fundações.

A inclusão de temas como gênero/sexualidade no currículo é uma forma de garantir direitos humanos, assim como libras, conteúdos da cultura afro e indígena, acessibilidade entre outros, fato que neste governo em curso no Brasil, virou foco de ataques, com exceção de libras. No PNE essa questão está parcialmente garantida na meta 7, estratégia 7.23. Por sua vez, os conteúdos ou componentes locais estão alocados na meta 2, estratégia 2.7.

De todo modo, há defensores e contrários a uma base nacional. Segundo Lopes (2018), há cinco problemas dos que defendem a implementação da BNCC:

a) insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, b) a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), c) a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, d) a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), e) a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum (LOPES, 2018. p. 23).

Esses entraves dificultam a compreensão da educação como algo não apenas ligado à aprendizagem, mas também ao desenvolvimento, à criação de valores éticos e estéticos, à relação do sujeito com a Gaia, à formação ominilateral do Homem.

### **COMPONENTES REGIONAIS. O QUE SÃO, ONDE ESTÃO?**

Componente regional ou conteúdo regional na BNCC é um conteúdo que pode/deve ser relacionado ao território local. O conceito pode ser amplo, geral, mas sua aplicação se dá na localidade observando como o grupo usa o conceito de uma área do conhecimento para resolver/elucidar um problema. Uma ação pedagógica, uma reflexão, ganha mais sentido na vida do estudante, se sua experiência for o centro dessa ação. EXPERIENCIA, esse conceito muito presente na BNCC foi cunhado pelo filósofo John Dewey no início do sec. XX. Mas infelizmente os teóricos especialista da base negligenciaram seu nome. Preferiram dar voz e credito as habilidades de Perrenoud. A base também negligencia os créditos das metodologias ativas ou aprendizagens significativas, de Dewey e Ausubel. É uma vergonha que centenas de especialistas esqueceram de nomeá-los, isso mostra a mesquinhez acadêmica/intelectual e pedagógica presente nas secretarias, nos conselhos estaduais e federal. Na maioria dos

DCT as referências de El passa longe dos autores como Vygotsky, Luria/Valon, Montessori, Piaget, entre outros. É unanime a nomeação de Paulo Freire nos fundamentos da Educação Básica sem nenhuma reorganização teórica para as questões da infância, apenas por ‘parecer’ mais fácil.

Dos Documentos Curriculares Estaduais, vamos refletir a partir dos estados de Rio de Janeiro, Tocantins, Maranhão, Paraíba, Bahia e Mato Grosso buscando indicar aos professores os espaços do ‘currículo oculto’ onde o professor pode trabalhar a temática de gênero/sexualidade e analisar as proposições nomeadas como conteúdos locais. A escolha dos DCT se deu de forma aleatória.

**Quadro 01** – DCT e componentes curriculares ‘regionais’.

DCT/COMPONENTE	L. PORT	MAT.	C. NAT	C. HUM	E. Física	ARTES
<b>RIO DE JANEIRO</b>	28 anotações do 1 ao 5 ano, nenhum atende ao requisito regional. Do 6 ao 9 ano de 3 itens, 2 podem ser classificados como currículo regional, pg. 216.	29 anotações, nenhuma se refere de fato a currículo regional.	66 anotações, nenhum atende ao quesito regional.	18 anotações de história não atendem, 10 podem se enquadrar como componente regional. 13 de geografia não atendem, 2 sim.	16 anotações sem relação regional. 10 sim.(pg. 276)	15 anotações sem relação com regionalidade.
<b>TOCANTINS</b> Obs: em história e geografia há vários objetos de conhecimento que são locais mas não foram marcados	3 nenhum atende.	30 anotações.	Nenhuma anotação. Mas observa conexão interdisciplinar entre vários componentes de CN com LP, HI, GE	40 em história; só 13 regionais. 4 em geografia, 3 regionais.	46 anotações.	Nenhum

<b>MARANHAO</b> Obs: desde 2009 a cidade de São Luís tem Proposta Curricular local.	Sem anotações.	23 anotações, mas nenhuma trata de regionalidades.	Sem anotações.	Sem anotações. Obs: há objetos que poderia ter habilidades regionais.	Idem histórica.	Não há anotações específicas, mas tem componentes detalhados. Pg. 223 e 239.
<b>BAHIA</b> Historiciza toda a legislação sobre o tema.	Sem marcações. Vários conteúdos indicados para todos os anos.	13 anotações, sendo 1 de cunho regional.	70 anotações, sendo 10 dedicado a questão regional.	47 anotações, sendo 15 de Geo com 4 regionalidades; 30 anotações para história, sendo 10 com teor regional.	32 anotações, sendo 8 de cunho regional.	210 anotações, sendo 46 regionais. Várias habilidades são repetitivas nas diferentes series.
<b>PARAIBA*</b> Obs: em vários objetos de conhecimento da proposta, ela indica trabalho interdisciplinar, em especial artes, matemática e Educ. física.	Sem anotações.	Sem anotações.	Sem anotações.	Anotações em geografia, mas não satisfaz o quesito regional. História sem anotações.	Sem anotações.	Sem anotações.
<b>MATO GROSSO</b>	Nenhuma anotação.	Nenhuma anotação.	5 anotações, todas expressam regionalidade.	3 anotações em história, todos enfocam a regionalidade.	Nenhuma anotação.	4 anotações, todas atendem ao requisito regional.

Ao ler os Documentos Curriculares estaduais, percebe-se que alguns estão mais completos do que outros, apresentando sugestão de temas interdisciplinares, apontando sugestões de atividades, historicizando cada componente com um texto introdutório. A maioria das anotações denominadas como ‘habilidade para um conteúdo regional’ de fato não atendem ao requisito regionalidade. Aqui podemos inferir duas reflexões: ou os professores e técnicos participantes não entenderam o que

seja componente regional, ou foi má fé mesmo. Alguns conteúdos tipificados como regional eu classificaria como bizarros. Os DC dos estados variam em sua forma de apresentação, alguns mais completos, outros nem tanto.

Na maioria dos documentos estaduais, o componente que deveria ser classificado como regional, raramente aparece da forma correta. 80% das marcações apontadas como sendo conteúdo de um componente regional está flagrantemente equivocada. Vamos apontar alguns, por exemplo:

Documento Curricular do TOCANTINS – o Tocantins separou seu DC em dois cadernos: um para EI e outro para EF. Nos componentes de história e geografia há vários conteúdos com caráter regional, mas não foram especificados como tal. Do total de componentes marcados como sendo regional (119) apenas 13 de fato atende o requisito. Um detalhe neste DC é que ele aponta a relação interdisciplinar entre as áreas de CN, LP, História e Geografia. Apresenta uma conceituação sobre fases da infância em seus diferentes contextos (indígena, quilombola, rural).

Porém, como a maioria dos DC tem impropérios: a habilidade ‘relacionar figuras geométricas espaciais’ é conteúdo nacional. Poderia figurar como local se o DC apontasse alguma especificidade. Do mesmo modo esta exemplo fatoração de expressões algébricas:

MATEMÁTICA - 9º ANO - 2º BIMESTRE			
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	SUGESTÕES PEDAGÓGICAS
ÁLGEBRA	<p>(EF09MA09) Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau.</p> <p>(EF09MA09aTO) Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis.</p> <p>(EF09MA09bTO) Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau.</p>	<p>Resolução de equações polinomiais do 2º grau por meio de fatorações,</p> <p>Equações biquadradas,</p> <p>Equações Irracionais.</p>	<p>- Utilizar a modelagem matemática por meio de exemplos da vida cotidiana dos estudantes para modelar situação problema e resolvê-la utilizando conhecimentos de equações quadráticas.</p> <p>- Identificar diferentes formas de resolução de uma equação e não apresente a solução à primeira vista. Pergunte aos estudantes para que eles tentem resolver o problema de maneiras distintas.</p> <p>- Descrever situações problema por meio do sistema de equações.</p>

Processo de fatoração de expressões algébricas’ são conteúdos oficiais e curricularizados antes da criação do Tocantins se constituir. Poderiam estar como conteúdo regional se houvesse uma correlação com formas de aprendizagem local, de quilombolas, indígenas. Mas da forma como está colocada é a mesma habilidade da BNCC nacional.

Esta mesma habilidade está no caderno nacional com o seguinte texto: “compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau”. A inteligência da SEDUC ‘cria conteúdo regional quando divide o conteúdo nacional em duas partes’, se não for tragédia, é má fé de técnicos e professores que incorporaram o dito popular “se você finge que ensina, eu finjo que aprendo”,

O **Documento Curricular do RIO DE JANEIRO**, traz o parecer do conselho estadual sobre o DC. É pouco atraente do ponto de vista estético, parece que o professor não pode ou não tem condições de apreciar o belo, não há um convite para lê-lo, manuseá-lo. É um dos DC que faz referências a autores clássicos da infância como Vygotsky. O documento do (1 ao 9 ano), aponta 214 anotações como componentes regionais, mas apenas 25 de fato cumprem essa função. Alguns objetos do conhecimento estão em flagrante equívoco como revolta de canudos é posta como componente regional. Diferente de outros DC não apresenta sugestões didáticas aos professores. O DC apresenta uma coluna chamada ‘campo de atuação’ e ‘prática de linguagem’ que pouco ou nada ajudam o professor a significar o objeto do conhecimento, porque é uma repetição do mesmo em praticamente todo DC. No quesito regionalidade, apesar das muitas marcações, poucas de fato se aplicam.

No caso do **DC RIO DE JANEIRO**, apresenta falhas grosseiras como os casos a seguir:

“(EF01LP03.RJ) Identificar e diferenciar, em textos significativos, com a colaboração dos colegas e com a ajuda do professor, substantivos próprios e comuns, utilizando corretamente as letras maiúsculas e minúsculas”.

Ora, sabe-se que escrever e identificar nomes e substantivos com letra maiúscula ou não, é um dever, quase uma obrigação de quem está matriculado no sistema educacional, independente do espaço geográfico. Todas as marcações de LP como conteúdo regional (não se enquadram como regional) se situam no EF 1 ao 5 ano, fato que soa estranho, pois aqui as crianças ainda não têm pleno domínio do seja conteúdo nacional ou local. Apenas duas marcações fazem menção à literatura fluminense do 6 ao 9 ano.

Outras redundâncias de DCT RJ são classificadas como conteúdo local:

(EF02MA03.RJ) Identificar números pares e ímpares.

(EF03CI05.RJ) Diferenciar paisagens e reconhecer a ação da natureza nas transformações ocorridas evidenciando os impactos sobre a biodiversidade.

(EF07GE01.RJ) Reconhecer a localização geográfica do Brasil na superfície terrestre.

(EF09HI01.RJ) Identificar as principais revoltas e massacres de camponeses e trabalhadores rurais no Brasil na primeira metade do século XX, destacando a Revolta de Canudos.

Parece que as marcações feitas para dar um tom de construção local, ou então seria má fé dos que produziram o documento? Aquilo que Saviani chama “competência técnica e compromisso político” foi assassinado na maior parte dos componentes anotados como conteúdo regional do DC. Infelizmente o DC RJ não é um caso isolado, como pode ser observado no quadro 01.

**Documento Curricular do MARANHÃO** - o DC Maranhão é um dos mais bem construídos entre os analisados. Aborda informações sobre o sistema estadual. Ideb, quantitativo de matrículas por fase e dependência escolar, setor público ou privado, orientações sobre os princípios da educação, diagnósticos, valorização da aprendizagem e efeitos da avaliação, relação com a legislação consideração a questão intergeracional, étnica, de gênero, social, fases da infância em seus contextos específicos (campo, quilombola, indígena, rural, urbano).

O DC articula melhor autores da aprendizagem/desenvolvimento com o currículo. Apresenta os objetivos e suas habilidades com sugestões de experiências, no caso da EI. Apesar de ser bem redigido e detalhado, o DC é pobre sobre referências teóricas da educação infantil. Também faltou referências sobre teóricos da aprendizagem na etapa EF I. se o documento não apresenta tais indicações o professor terá mais dificuldades de sanar e resolver problemas relacionados a aprendizagem.

A estrutura do DC está organizada em: uma coluna com eixos e campo; objeto do conhecimento; habilidades e atividades sugeridas. No componente ARTES o DC peca em não apresentar questões do currículo regional, já que o estado é um celeiro de manifestações impares relacionados a cultura regional e nacional. O DC também é falho na questão de gênero sexualidade, embora faça uma menção inicial na introdução.

Por sua vez, o **Documento Curricular Referencial da BAHIA** traz uma longa apresentação sobre modalidades de educação e suas disposições legais, outra parte sobre os temas integradores (educação em DH; educação para a Diversidade; educação para relações de gênero e sexualidade; educação para questões étnico-raciais;

educação para o trânsito; saúde na escola; educação ambiental; educação financeira para o consumo; educação digital e educação fiscal.)

O DCRB fala em territorialidade plural como elemento da identidade, com suas 27 regiões territoriais da educação baiana. O documento busca a legislação pertinente às diferentes modalidades. O documento baiano é um dos poucos que traz uma sessão sobre relações de gênero e sexualidade.

No quesito fundamentação teórica, o DC baiano elenca um rol de referências nas apresentações gerais. Na Educação infantil, aparecem entre outros alguns específicos da EI como Khulmann Jr; Kohan; Dewey; mas não aparece por exemplo Montessori, Piaget & Vygotsky que definem os estágios de desenvolvimento biológico e social, nem outros relacionados a estruturação/aquisição da linguagem oral e escrita. Na Educação Fundamental I não aparece menção a autores que detalham etapas ou elementos da aprendizagem. Entre os autores desta fase estão no caderno: Soares; Teberosky; Chartier; Canclini entre outros.

**O Documento Curricular da PARAÍBA** - O DC PB inicia com um cordel do professor Barros. Mapeia as comunidades tradicionais, na parte da EF-EI se apresenta de modo menos esquemático, exatamente como deve ser, já que na EI não se faz alfabetização de fato. No EF-AF faz uma apresentação dos conceitos básicos. Porém não apresenta sugestões didáticas aos professores diretamente nos conteúdos, mas traz um tópico intitulado “possibilidades metodológicas” ao fim do componente curricular. Conforme anunciado no quadro 01, apenas no componente de geografia há marcações de cunho regional. Fato lamentável, pois, o estado faz parte da região rica em elementos culturais, biológicos, naturais, políticos, entre outros. Apenas nas áreas de matemática há sugestões didáticas nos conteúdos de cada ano até o 5 ano. O documento faz uma observação no final do EF, nomeado como ‘transição ao EM’.

Com observações a respeito da diversidade, práticas educativas e os sujeitos da aprendizagem, bem como da avaliação. Aponta o marco regulatório da EI e seus princípios. Apresenta um mapa sobre povos ciganos, quilombolas e indígenas que habitam o território. Faz uma breve explicação sobre cada um dos direitos da EI, e seus campos de experiência com sugestões de atividades.

Não apresenta nenhuma marcação do que seria nomeado como conteúdo regional/local do 1 ao 5 ano. Também não apresenta sugestões didático-pedagógica aos professores. O documento continua o mesmo no ensino fundamental fase II,

apresenta somente os objetivos da aprendizagem, o conteúdo e a habilidade a ser ‘adquirida’. Após essa sessão, o documento apresenta um item “possibilidades metodológicas” que no nosso entender deveria estar no quadro onde se apresenta os objetivos e os conteúdos. No componente ARTES, traz um rol de sugestões para cada elemento: dança, teatro, artes visuais, que podem ser utilizadas nos diferentes anos do EF. Ao final de cada componente curricular, o documento apresenta um tópico “transição para o ensino médio”.

O DC parece um pouco repetitivo. No item 5 “LINGUAGENS” inicialmente apresenta os objetivos, conteúdos e habilidades, tanto para língua portuguesa, artes e educação física. O detalhe é que para a Educação física há um anexo, com mais objetivos e habilidades agora separados em ciclos. Até o momento não se viu o ensino da Paraíba dividido em ciclos (junção de dois anos a cada ciclo).

No item 6 ‘MATEMATICA’ as habilidades estão junto com os objetivos e surgem ‘comentários metodológicos’ numa coluna a direita. Só este componente tem essa sessão.

No componente CIENCIAS HUMANAS – área geografia, alguns conteúdos são denominados ‘*habilidade paraíba*’ porém, são habilidades comuns ao documento nacional, ex: conteúdo LITOSFERA - Compreender a dinâmica da terra: sua origem e formação, as eras geológicas, a Teoria da Deriva continental, os movimentos tectônicos e os fatores exógenos e endógenos que modificam a superfície terrestre. Ora este conteúdo é comum a qualquer aluno de qualquer escola seja ela pública ou privada. O mesmo acontece com os conteúdos guerra fria, capitalismo x socialismo.

Neste caso específico do componente de geografia, a incongruência é presente:

- Compreender a organização política e socioeconômica do espaço geográfico mundial no contexto da Guerra Fria e no Pós-Guerra Fria. (habilidade paraibana, pg. 340).
- Identificar os espaços de resistência na Paraíba dos povos vítimas da escravização (**poderia ser um conteúdo regional, mas não está identificado, além de outros – grifo nosso**).

No **Documento Curricular do MATO GROSSO** – embora haja manifestações culturais locais ricas e variadas, elas não aparecem relacionadas como habilidades específica, por ex. danças como cururu, siriri, mascarados, etc. Também não se observa conteúdo regional sobre quilombo, uma vez há vários no estado, e o mais famoso deles

‘quilombo Tereza de Benguela’, tampouco conteúdos relacionados aos diferentes povos indígenas presentes no território. Em sua introdução o DC apresenta dois aspectos que chamam atenção: o conceito de unidocência e a referência a um autor que há tempos vem circulando nas formações e alguns cursos no estado, LIPMAM (1995), no intuito de fomentar habilidades de raciocínio, filosofia para o pensar e formação de conceitos. (1 ao 5 ano), embora poucas anotações de cunho regional, todas se enquadram ou resguardam a regionalidade. No componente LINGUAGENS, apresenta ao docente uma explicação do que seja letramento em suas diferentes vertentes: literário, matemático, visual, geográfico, digital e científico. Apresenta ainda alguns autores da literatura mato-grossense. Esse componente se apresenta para o docente da seguinte forma:

Campo de atuação	Prática de linguagem	Objeto do conhecimento	Habilidades	Ano/faixa
Ha campos comuns a mais de um ano/faixa, podendo abranger todo o EF I				

**Fonte:** DC MT. Seduc. 2022.

No componente ARTES podemos identificar algumas habilidades específicas para o território de MT. O mesmo acontece com o componente CIENCIAS. Nos componentes de HISTORIA e ENSINO RELIGIOSO também há algumas habilidades específicas.

Esteticamente falando o DC é pobre, não provoca o professor para investigá-lo como documento base. Ao final aparece um apêndice cuja intenção é orientar o professor sobre correlação entre habilidades de áreas/componentes diferentes. Acho difícil o professor vir aqui para fazer essa consulta, melhor se essa observação estivesse intercalada ao longo do DC.

### O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Que uma base estava preconizada desde a LDB ninguém discute. Que ela tenha sido construída coletivamente, é outra história. Muito pouco mudou do caderno inicial proposto pelo grupo de especialistas contratado pelo MEC até o documento finalizado e aprovado pelo CNE. O MEC alega que houve mais de 1 milhão de intervenções durante a consulta pública da pré-base, faltou esclarecer que uma única pessoa podia fazer contribuições em todos os componentes curriculares dos anos do ensino fundamental, isso daria cerca de 72 contribuições de uma mesma pessoa.

Dito isso, a BNCC vigora desde 2019, inicialmente como período de formação e elaboração dos Documentos Curriculares Estaduais (DCE), e desde 2020, as escolas estão aplicando a nova BNCC. Frente aos desafios do novo currículo se soma a pandemia. A formação dos professores foi realizada, em muitos municípios, de modo remoto pelos técnicos das secretarias, que não ‘viram ou não perceberam’ inúmeros erros, sobretudo no que diz respeito aos componentes curriculares locais.

Num levantamento via Google Forms realizado com sessenta (60) professores de diversos estados, uma série de questões foram abordadas por docentes, como:

**Quadro 02** – a ação da escola na pandemia.

Questão	Sim	Não	Não sabe
Escola recebeu \$ extra na pandemia	4	24	31
Escola recebeu material na pandemia	27	18	14
Docentes receberam capacitação	26	34	
Escola desenvolve aulas remotas	56	04	
Sente-se preparado pra aulas remotas	30	23	Só zap 10
Houve adoecimento na escola (exceto covid)	39	03	17
Escola/seduc deu apoio psicológico	10	28	22

**Fonte:** coleta google forms. 2021

Segundo os professores, a maioria foi ‘obrigada’ a adotar aula remota sem qualquer formação, cada um ia fazendo conforme suas possibilidades e ‘seu conhecimento’. As escolas montaram um calendário de atendimento/entrega/recebimento de atividades impressas pois muitos alunos não tinham acesso adequado a internet. Além disso faziam grupos de WhatsApp para tirar dúvidas e dar instruções aos pais.

A situação de provocada pela pandemia de covid-19, tem sido apontada como a legitimação de um modus operandi de aulas pós pandemia, ou seja, de que aumentará a carga horaria de trabalho de alunos e professores mesmo após o retorno presencial, configurando-se no aprofundamento da precarização do trabalho docente, sobretudo nas escolas privadas e instituições de formação de nível superior. Alguns desafios são apontados nas falas contundentes de professores com a situação:

“[...] não acho que chegaremos a vacina, do jeito que estamos não. Estamos esgotados. Aula remota não vai mais sair de cena, creio que o descartável será o professor, no sentido clássico. A régua pra medir um bom professor será a rede social, estilo youtubers. Veja por exemplo o Atila Lamarino: quando ele fala como youtuber é uma coisa, quando se veste de homem da ciência é outra completamente

diferente. Penso que o horizonte da profissão docente será esta: o facilitador engraçadinho que fará piadinhas na aula e quem sabe estabelecerá algumas conexões interessantes. Enquanto isso o oráculo do sec. XXI (google) ascendera ainda mais a condição de maior fonte de (des)conhecimento que já existiu. (FSS – professora rede estadual no Tocantins – relato em setembro/20).

Em relação ao trabalho realizado na pandemia – que muitos políticos e até o presidente fez questão de desvalorizar, inclusive assinando um decreto que anula o uso de cerca de 18 meses de trabalho para fins de aposentadoria – os desafios foram enormes. Desde uso de materiais pessoais dos professores, como energia, internet, câmera, microfone, luminárias, etc foram custos adicionais para manter de alguma forma atividades com os alunos – resta lembrar que as instituições economizaram muito já que não havia uso do espaço e bens da escola. A fala da professora da Paraíba, acrescenta detalhes:

Como vc sabe sou professora em Cabedelo – PB, atualmente na coordenação pedagógica numa escola anos finais do EF, com cerca de 400 alunos, sendo 17 por necessidades especiais. De 17 de março até meados de abril sem nenhum tipo de aula. De meados de abril começamos com atividades dos professores com os alunos de forma voluntaria, disponibilizando vídeo aulas no Instagram da escola, orientação de atividades da crise atual da saúde, com fundo na pandemia. Foram mais de 30 dias de forma voluntaria, parte aderiu e parte não por questões de falta de internet. No início de maio, já com o decreto do governo federal/Mec, e Secretaria Estadual, fizemos um replanejamento com professores e gestão para reorganizar o calendário para ver o que iríamos utilizar. Como alguns professores já usavam o google-class como plataforma. Fizemos experimentação, tutorial, etc. incluímos o google forms, WhatsApp e Instagram. Quando os pais vão buscar o lanche a gente tenta achar uma forma de entregar as atividades ou aciona o conselho. Agora depois de 3 meses, a secretaria se posicionou em relação a avaliação, fechamento do ciclo. Fechamos o 1 ciclo que corresponde ao 1 e 2 bimestres (21 a 25 de set – avaliação quantitativa no sistema virtual e entrega na escola). Depois uma semana de reposição, tanto de conteúdo quanto de avaliação. Agora estamos recolhendo os dados para saber qual é a adesão total nesse tempo, mas já dá para prever que alcançamos cerca de 80%. Vamos fazer uma reunião do conselho de classe, e aí vamos ter mais claro em que pé estamos. O trabalho é imenso. Na coordenação fizemos o plano remoto... todas as ações das dez semanas do 1 ciclo com as dez competências da BNCC. Recebo as aulas, os relatórios, organizo a formação, faço relatórios gerais para secretaria, acompanho cada professor na postagem das atividades. No 2 ciclo foi mais tranquilo, os professores decidiram se organizar com as coordenações por área para fazer o planejamento (IMA. Professora no município de cabedelo PB).

Em outra frente de estudo e análise, por meio da disciplina BNCC, no curso de pedagogia, identificamos algumas questões que merecem ser refletidas.

## **GÊNERO E SEXUALIDADE**

Neste tópico os DC doas estados são extremamente deficitários, salvo raras exceções. Alguns apresentam uma sessão de diversidade, mas sabemos que isso não faz a discussão sobre gênero, sexualidade e temas relacionados a preconceito, violência doméstica contra mulher e crianças, que seria o foco.

Sabemos o porquê o tema não consta nos DC dos estados, embora tenha sido recepcionado na BNCC. Nos estados a as assembleias legislativas são mais reacionárias, menos cultas, manipuláveis por grupos teológicos. Com exceção do ano da promulgação da Lei Maria da Penha e do ano seguinte, dois anos após, os índices voltaram a ser maiores. Temos um bom arcabouço legal, mas a cultura do respeito, da ética, da não violência, da tolerância é uma falta, sobre então um parasita na sociedade brasileira que fere de morte os princípios societários anteriores. Já dizia Voltaire “Sócrates foi o único homem que os gregos mataram por intolerância, não de uma religião, mas de ideias” (p.24.).

Em termos de debate, o tema gênero e sexualidade, rendeu batalhas aos defensores da Tradição/Família/Propriedade e sua moral particular. Grupos católicos e evangélicos orquestraram um discurso teológico de que o currículo não deveria promover ‘a formação de gays e lésbica na escola’. Fizeram seu discurso tendo como referência o ‘kit gay’ – um conjunto de 5 vídeos e três livretos para formação dos professores nas escolas, que após repercussão nas redes sociais, sequer foi distribuído.

Por outro lado, o Mec financiou curso de especialização de “gênero e diversidade na escola”, infelizmente muitos docentes da área de ciências naturais e biológicas não fizeram, assim a discussão do tema continua deficitária.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O pós-pandemia não confirmou algumas suspeitas. Por exemplo aumento de carga horaria. No geral manteve-se o que era, porém, muitas escolas que vinham se organizando passaram ao regime tempo integral, os docentes têm afirmado que o trabalho aumentou. A organização curricular e atividades oriundas da BNCC também

provocou maior trabalho do professor, 'invenção de novas atividades; criação de projetos quinzenais/mensais para satisfazer as metodologias ativas; entre outras.

Mas essas atividades precisam estar ancoradas numa teoria. No caso da BNCC deveria ser na filosofia de Dewey em virtude da supervalorização da experiência da criança; de Ausubel em razão da aprendizagem significativa e dos teóricos como Piaget e Vygotsky que dão base para os campos/estágios de desenvolvimento. Infelizmente nenhum deles tem a importância devida na BNCC.

## REFERÊNCIAS

**AUSUBEL**, David. Avaliação e retenção do conhecimento – uma perspectiva cognitiva. Trad: Lígia Teopisto. Lisboa. Plátano ed. Técnicas. 2000.

**AZEVEDO**, Fernando de. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e dos Educadores. Fundação Joaquim Nabuco. Ed. Massangana. Recife. 2010.

**BRASIL**. Ministério da educação. Educação é a base. Brasília. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer N. 15 Base Nacional Comum Curricular. Portaria N. 1570. DOU. Brasília. 2017.

**CADERNOS DE EDUCAÇÃO**. Reforma do Ensino Médio e BNCC. Brasília. CNTE. N. 30. Jan/Jul 2018.

**COSTA**, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. Revista brasileira de educação. N. 29. 2005.

**DEWEY**, John. Educação e democracia. Trad: Godofredo Rangel & Anísio Teixeira. São Paulo. Companhia Editora Nacional. 1979.

\_\_\_\_\_. Currículo e Criança. Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

**DOCUMENTO REFERENCIAL CURRICULAR DA BAHIA**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria Estadual de Educação. Rio de Janeiro. FGV editora. 2020.

**DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DA PARAIBA**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria Estadual de Educação. João Pessoa. 2020.

**DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITORIO MARANHENSE**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria Estadual de Educação. Rio de Janeiro. FGV editora. 2019.

Eliseu RISCAROLLI. BNCC E CURRÍCULO REGIONAL: ENCRUZILHADAS, DILEMAS E PERSPECTIVAS NO(DO)MERCADO. JNT Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2023. FLUXO CONTÍNUO – MÊS DE NOVEMBRO. Ed. 47. VOL. 01. Págs. 412-432. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdadefacit.edu.br>. E-mail: [jnt@faculdadefacit.edu.br](mailto:jnt@faculdadefacit.edu.br).

**DOCUMENTO CURRICULAR DO MATO GROSSO.** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria Estadual de Educação. Cuiabá. 2018.

**DOCUMENTO CURRICULAR DO RIO DE JANEIRO.** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Rio de Janeiro. S/D.

**DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS.** Ensino Fundamental. Secretaria Estadual de Educação, Juventude e Esportes. Palmas. 2019.

**DOURADO, Luiz F. & AGUIAR, Marcia A. S. (Org).** A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [livro eletrônico]. Recife. ANPAE. 2018.

**LOPES, Alice C.** Apostando na produção textual do currículo. IN: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024. NAPAE. Recife. 2018.

**SAMPAIO, Fernando dos Santos, SUCENA, Ivone Silveira.** Ser protagonista: ciências humanas e sociais aplicadas: território e fronteira. Ensino médio. 1. ed. — São Paulo. Edições SM, 2020.

**RIBEIRO, Renato J.** Em um Brasil sem diálogo, a escola vira arena de disputas. IN Base Nacional Comum curricular – o futuro da educação brasileira. Revista IHU. Dez. 2017.

**SINTESE.** BNCC perspectiva da classe trabalhadora – necessidade de resistência. Departamento de assuntos educacionais. Ferreira, Ilse & Bretas, Silvana. 2018.

**WEBER, Silke.** O plano nacional de educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. Caderno Cedes. Campinas. V. 35. N. 97. 2015.