

DOCUMENTO
CURRICULAR/SEEDUC:

CONTRIBUIÇÕES CRÍTICAS DE
ESPECIALISTAS

Maio/2019



Apresentação

Em dezembro de 2018, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (CEE-RJ) recebeu da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC - RJ), na 1769ª Sessão do seu Conselho Pleno, o Referencial Curricular elaborado, em atendimento ao previsto na Resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017, que dispõe sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O CEE-RJ, atendendo a sua atribuição de normatizar legislações educacionais e ao princípio democrático de participação no seu processo decisório, visando que as suas Deliberações possam ser legítimas e aceitas como coletivas, constituiu um Grupo Gestor de Assessoramento em fevereiro de 2019 para apoiar o CEE-RJ na análise do Documento Curricular.

Esse Grupo atualmente é composto pelas representações de Entidades Educacionais como a Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE; a Associação Brasileira de Currículo – ABdC, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, e pelo Fórum Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro – FEERJ.

Em decorrência dessa parceria, foi realizado um planejamento de atividades para subsidiar a elaboração de relatório avaliativo pelo CEE, que subsidiará à Resolução para a utilização do Documento Referencial Curricular visando a elaboração dos currículos pelas escolas públicas e particulares do Estado do Rio de Janeiro.

O cronograma em anexo deixa clara as atividades previstas. Ressaltamos que todo esse processo foi analisado e aprovado pelo CEE, em suas reuniões plenárias. É importante destacar a Carta de Princípios elaborada pelo FEERJ e aprovada pelo CEE, que serve de referência para as análises já realizadas e para as que ainda acontecerão. Essa foi a primeira etapa do planejamento.

O segundo movimento constituiu-se da indicação pelo Grupo Assessor de professores especialistas por área /etapa /modalidade de ensino, também aprovada pelo CEE. Após a definição do grupo aconteceram reuniões de alinhamento e a apresentação



da análise pelos coordenadores/relatores dos grupos que se formaram, para a organização de seminário específico para os Conselheiros e Conselheiras do CEE-RJ, aberto ao público, com os seguintes objetivos:

1. Apresentar a análise do Documento Curricular da Seeduc realizada pelo conjunto de professores especialistas, indicados por diferentes instâncias educacionais e referendados pelo CEE-RJ.

2. Debater as sugestões apresentadas pelo conjunto de especialistas sobre o Documento Curricular.

Os dois objetivos têm por finalidade subsidiar o CEE-RJ na elaboração de relatório avaliativo do Documento Curricular da Seeduc, considerando também as sínteses das audiências públicas que ainda ocorrerão, e, posteriormente, a elaboração de minuta de normativa a ser submetida ao Conselho Pleno do CEE-RJ para apreciação, homologação e publicação.

O presente documento apresenta os textos analíticos dos especialistas por área/etapa/modalidade de ensino constantes do Documento Curricular da SEEDUC, e outros, para contribuir na elaboração de relatório avaliativo e da Deliberação, que serão elaborados por Conselheiro Relator e apreciados pelo Conselho Pleno do CEE-RJ.

O CEE-RJ sente-se fortalecido em sua função educativa com as parcerias que estão se estabelecendo nesse fundamental processo de construção coletiva.

Malvina Tuttman

Presidente do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro
CEE-RJ



SEMINÁRIO DOCUMENTO CURRICULAR/SEEDUC: CONTRIBUIÇÕES CRÍTICAS DE ESPECIALISTAS

Data: 07/05/2019

Horário: 9h às 13h

Objetivos:

1. Apresentar a análise do Documento Curricular da Seeduc realizada pelo conjunto de professores especialistas, indicados por diferentes instâncias educacionais e referendados pelo CEE-RJ.

2. Debater as sugestões apresentadas pelo conjunto de especialistas sobre o Documento Curricular.

Os dois objetivos têm por finalidade subsidiar o CEE-RJ na elaboração de relatório avaliativo do Documento Curricular da Seeduc, considerando também as sínteses das audiências públicas que ainda ocorrerão, e, posteriormente, a elaboração de minuta de normativa a ser submetida ao Conselho Pleno do CEE-RJ para apreciação, homologação e publicação.

1º Momento – 10 min

Abertura

Composição da mesa: representantes das Entidades que compõe o Grupo Coordenador; Presidentes das Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior e Profissional do CEE-RJ; representante da Seeduc.

2º Momento – 5 min

Leitura de texto que fundamenta a análise do Documento Curricular da Seeduc

Profa. Paula Cid Lopes Faculdade de Educação da UERJ/Maracanã
Coordenadora do Curso de Pedagogia.

3º Momento – 2h 30min



Apresentação da análise do Documento Curricular da Seeduc por etapa/ modalidade / componente curricular: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Diversidade; Ensino Religioso; Matemática; Português; Educação Física; Geografia; Artes; Ciência; História; Língua Inglesa; Língua Espanhola.

4º Momento – 30 min

Debates

5º Momento – 10 min

Encerramento



SUMÁRIO

CARTA DE PRINCÍPIOS PARA SUBSIDIAR O DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	8
TEXTO INTRODUTÓRIO PARA O RELATÓRIO DE OBSERVAÇÕES SOBRE A PROPOSTA PRELIMINAR DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	13
PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO INDÍGENA, EDUCAÇÃO QUILOMBOLA/EDUCAÇÃO RELAÇÃO ÉTNICO RACIAIS/EDUCAÇÃO DIVERSIDADE SEXUAL/GÊNERO, ENSINO RELIGIOSO	15
PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO.....	37
PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO INFANTIL.....	44
RELATÓRIO PRODUZIDO A PARTIR DA ANÁLISE DO DOCUMENTO PRELIMINAR QUE ORIENTA O CURRÍCULO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - GRUPO DE TRABALHO: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	57
PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	61
ANÁLISE DA PROPOSTA PRELIMINAR DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: GEOGRAFIA.....	68
PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: MATEMÁTICA.....	75
PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – LÍNGUA PORTUGUESA	89
LEITURA CRÍTICA DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA.....	111
PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – LÍNGUA ESPANHOLA.....	115
PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – ARTES	120
PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO FÍSICA.....	128
PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - CIÊNCIAS NATURAIS.....	145



Carta de Princípios



CARTA DE PRINCÍPIOS PARA SUBSIDIAR O DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

O FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, reunido em sessão extraordinária no dia 18 de fevereiro de 2019, reafirma coletivamente os princípios democráticos para uma Educação Básica de qualidade referenciada socialmente para toda a população do Estado do Rio de Janeiro, sem discriminação de gênero e orientação sexual, de condição física ou sensorial, de origem social, padrão econômico, matriz religiosa ou diversidade étnico-racial, explicitados na “Carta do Rio de Janeiro - Conferência Estadual Popular de Educação RJ Marielle Franco - Conepe-RJ (2018)” destacando, entre outros, a defesa:

- da educação como direito de todos e dever do Estado, em caráter irrevogável, como assegurado na Constituição Federal de 1988;
- da educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada a serviço da emancipação humana, compreendida como investimento, jamais tratada como gasto;
- da garantia do direito à uma educação de qualidade para todas as crianças, com educadores concursados, em creches e escolas públicas.
- do cumprimento das metas e estratégias do PNE, como determinado pela Lei nº 13.005/2014;
- do financiamento público da educação básica pública no estado do Rio de Janeiro que garanta as condições de trabalho dos profissionais e aprendizado dos estudantes;
- da garantia de espaços abertos e seguros que possam ser utilizados, diariamente, para crianças e ampliem suas possibilidades de aprendizagem em contato com um ambiente o mais natural possível. Na Educação Infantil a brincadeira é o que move a criança e a conecta com ela mesma, com os outros e com o ambiente. Dessa forma, torna-se fundamental ter uma especial atenção aos espaços de brincar, por serem, tais espaços, propiciadores de descobertas e aprendizagens significativas.
- da Educação de jovens, adultos e idosos como direito, garantindo a oferta presencial de turmas, escolas e matrículas em todas as redes educacionais; da oferta de

educação do campo, educação indígena e educação quilombola, nas comunidades que apresentam estas demandas; na educação em prisões e para adolescentes que cumprem medidas socioeducativas; assim como de atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência que necessitam desta modalidade, assegurando que acesso, permanência e sucesso. Que estes sejam princípios para todos os níveis e modalidades de ensino, com perspectiva democrática e inclusiva;

- de investimento na infraestrutura e ampliação do número de escolas públicas em todos os níveis e modalidades onde a demanda populacional vem exigindo.

Nesse sentido, reiteramos a importância de assegurar em todos os estabelecimentos de ensino, públicos e privados do Estado do Rio de Janeiro, o atendimento aos princípios que regem o ensino, conforme determinado no artigo 206 da Constituição Federal:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII. garantia de padrão de qualidade;
- VIII. piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Assim, reafirmamos que qualquer documento que apresente orientação curricular, de caráter normativo, a ser seguida pelos estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro, deve contemplar:

- concepções curriculares que reconheçam e valorizem as localidades, seus saberes e especificidades, a diversidade de ordem étnica, de gênero, cultural, social, política e econômica, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- o reconhecimento das culturas, das ciências e das artes como fundamentos para as escolas, como espaços de pluralidade e democratização de conhecimentos;
- a perspectiva inclusiva, emancipatória e crítica.

Acreditando que a elevação da qualidade do ensino só é possível em espaços que assegurem a participação da comunidade escolar na construção do projeto político pedagógico e na discussão de propostas curriculares que contemplem suas demandas de aprendizagem, reafirmamos que o Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro deve-se pautar por:

- compromisso com a diversidade e com o respeito às práticas e processos educativos desenvolvidos nas escolas do Estado e dos municípios, fomentando a construção de orientações curriculares locais que considerem especificidades dos diferentes sujeitos atendidos nos níveis e modalidades da Educação Básica e referenciadas na legislação educacional, em destaque a educação indígena, a educação quilombola, a educação especial e a educação do campo;
- reconhecimento do protagonismo dos estudantes na construção conjunta de um projeto de educação;
- valorização das ações e decisões políticas e pedagógicas que constituem prerrogativas dos profissionais da educação, especialmente dos professores;
- efetivação de políticas de formação continuada de profissionais da educação, em parceria com as Universidades cuja qualidade de cursos de formação seja oficialmente reconhecida por instâncias competentes, assim como no próprio ambiente escolar, em efetivo exercício profissional e norteadas por currículo elaborado pela própria instituição de ensino;
- construção de visão sistêmica educacional, que assegure autonomia das escolas e gestão democrática;



- integração de planejamento entre os entes federados, de modo a garantir a continuidade das políticas educacionais;
- A horizontalidade nas relações entre os diversos sujeitos, seus saberes, bem como entre diferentes instituições envolvidos nos processos e práticas educativas.

Não dispensamos a necessidade premente de:

- atualização/construção do Plano Estadual de Educação e de acompanhamento/monitoramento sistemático dos Planos Municipais de Educação com perspectiva democrática e inclusiva;
- controle social por meio do planejamento, do acompanhamento e avaliação da Educação Básica como demandado pelo PNE 2014-2024, a fim de superar avaliações padronizadas de larga escala;
- revisão de políticas públicas de certificação, de modo a garantir a qualidade de atendimento a jovens, adultos e idosos, sem aligeiramentos e prejuízos dos seus direitos educacionais.

O Fórum Estadual de Educação parabeniza o Conselho Estadual de Educação pela abertura do diálogo e pela possibilidade de construir diretrizes curriculares comprometidas com a elevação da qualidade do ensino em consonância com os princípios constitucionais.

Rio de Janeiro, 26 de fevereiro de 2019.



Textos dos Especialistas

TEXTO INTRODUTÓRIO PARA O RELATÓRIO DE OBSERVAÇÕES SOBRE A PROPOSTA PRELIMINAR DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

A análise do referido documento é acompanhada pela leitura das atuais conjunturas políticas e sociais, considerando-se a complexidade de intenções e motivações que se formam como cenário para decisões tendenciosamente mais excludentes e hegemônicas em educação. Como professores e gestores educacionais no Estado do Rio de Janeiro, assumimos o compromisso de zelar pelo direito à diversidade de estudantes, professores e comunidades, de maneira que isto se reflita no documento curricular em análise. Acreditamos também na profissão docente qualificada e legitimada em seus direitos de escolhas pedagógicas, desde que sejam sempre garantidas as práticas INCLUSIVAS, CONTEXTUAIS e AUTORAIS.

Entendemos que precisa estar sinalizado no texto introdutório, logo de início, a leitura crítica necessária a toda política pública educacional e que o Estado do Rio de Janeiro precisa se colocar no movimento de resistência contra qualquer imposição que deságue em práticas unificadas e descontextualizadas que venham a aumentar ainda mais os abismos entre os mais ricos e os mais pobres.

Esta discussão de classes cabe aqui porque, de forma muito clara, as políticas de formação docente que acompanham a divulgação da BNCC são embasadas em discurso claramente preconceituoso que nega as contribuições mais atuais e democráticas em educação, privilegiando concepções educacionais já superadas, como por exemplo, a discussão em torno da instrução fônica de ensino na alfabetização, que insistentemente aparece nas formações atuais de professores, conforme pode ser identificado também no decreto 9765/2019. Portanto, a BNCC como base legal não inviabiliza a leitura crítica do documento produzido pelo Estado, como garantia de voz e vez aos tantos e diversos modos de interação com a cultura escolar com os quais lidamos todos os dias nas escolas. Ao contrário, marca um respeitoso “lugar de fala” de toda uma comunidade docente que, ao longo de várias décadas, investe em estudos e formações pela e para a diversidade de modos de ser e estar no mundo, de interagir com a escola e de aprender.

Acreditamos ser importante ressaltar que o documento não expõe claramente as suas bases teóricas, bem como os referenciais bibliográficos que sustentam suas escolhas pedagógicas. Desta maneira, acaba por não considerar a possibilidade de que os professores, familiares e estudantes possam acompanhar uma reflexão, mas apenas incorporar as propostas em seu cotidiano escolar.

A análise realizada pelos grupos de trabalho de especialistas, a partir da proposta preliminar do documento curricular do Estado do Rio de Janeiro, em todos os componentes curriculares, visa ao alinhamento com a Carta de Princípios formulada pelo FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, que reafirma a educação de qualidade como direito de todos e dever do Estado, em caráter irrevogável, como assegurado na Constituição Federal de 1988, entendo-a como pública, gratuita, laica e de qualidade, socialmente referenciada a serviço da emancipação humana, compreendida como investimento, jamais tratada como gasto, dentre outros princípios fundamentais expressos no documento em questão.

Nesse sentido, nossa proposta de revisões atende a concepções curriculares que reconheçam e valorizem as localidades, seus saberes e especificidades, a diversidade de ordem étnica, de gênero, cultural, social, política e econômica, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; além do reconhecimento das culturas, das ciências e das artes como fundamentos para as escolas, como espaços de pluralidade e democratização de conhecimentos, em uma perspectiva inclusiva, emancipatória e crítica, percebendo os conteúdos de forma dialógica e contextualizada.

Assim, as contribuições que seguem apoiam-se nos seguintes pilares: respeito aos saberes do educando; valorização das relações humanas; diversidade de conteúdos; qualidade; autonomia; autoria. Ao longo do documento, destacamos os aspectos que merecem, em nossa avaliação, o aprofundamento das discussões.



PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO INDÍGENA, EDUCAÇÃO QUILOMBOLA/EDUCAÇÃO RELAÇÃO ÉTNICO RACIAIS/EDUCAÇÃO DIVERSIDADE SEXUAL/GÊNERO, ENSINO RELIGIOSO

Deise Guilhermina da Conceição¹
Joana Raphael²
Jonas Alves³
Kelly Cristina Russo de Souza⁴
Luiz Rufino⁵
Norielem de Jesus Martin
Sandra Gurgel⁶

Esta versão do Documento Curricular se baseia nas Diretrizes da BNCC e em documentos normativos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Infantil (Resolução MEC/CNE/CEB N. 5 de 17/12/2009) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Na introdução, mais especificamente no tópico 1.2 “A formação do cidadão do século XXI” (p. 12-15), o documento argumenta acerca da preponderância da BNCC como norte para elaboração desta proposta. Neste tópico, é realçada a importância de um documento que preconize uma base curricular comum que possa ser consolidada nas escolas de todo Estado do Rio de Janeiro. Essa questão, junto com as 10 (dez) competências gerais propostas pela BNCC e reproduzidas neste documento, são utilizadas como argumento de vetores importantes para a formação dos estudantes brasileiros.

A palavra **diversidade** aparece apenas uma vez nessa seção. Vejamos o contexto em que ela é utilizada:

Assim utilizamos como pressuposto que o processo de ensino-aprendizagem viabilize a identificação da educação integral através de

¹ Penesb/UFF

² Projeto Escolhas/EDUCAFRO

³ UFRRJ

⁴ UERJ

⁵ CEFET/RJ/PPRER

⁶ PUC/SP - IPFER

dois aspectos: como concepção e como processo pedagógico visando à formação humana em suas múltiplas dimensões, reconhecendo que os sujeitos se constituem a partir de sua integralidade afetiva, cognitiva, física, social, histórica, ética, estética, que, pela complexidade das relações que se estabelecem entre todos os elementos que coabitam a Terra, dialoga amplamente com as dimensões ambientais e planetárias, em um novo desenho das relações humanas e sociais.

[...]

Significa, ainda, considerar os jovens em sua plenitude e **diversidade**, situá-los no centro do processo educativo e transformar a escola, independentemente da duração da jornada escolar, para o desenvolvimento das competências gerais com intencionalidade e evidência, para que se conheçam e se autodeterminem. (P. 14, grifo nosso)

De fato, para que crianças e jovens sejam protagonistas do processo de ensino-aprendizagem é necessário que suas múltiplas identidades, vivências, experiências e culturas sejam reconhecidas e respeitadas na escola. Nesse sentido, pressupõe-se que, para que as 10 (dez) competências gerais para a educação básica sejam efetivadas, a pluralidade de ideias, culturas e identidades que pululam nos bancos escolares sejam devidamente consideradas. Vejamos alguns exemplos:

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

[...]

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

[...]

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (p. 15-16)

Com base na lista de competências, percebe-se a importância da diversidade no sentido da inclusão, do respeito às diferenças, da construção da cidadania, da compreensão da realidade, da luta contra qualquer tipo de preconceito. Nesse bojo, esperávamos que no decorrer deste documento, encontrássemos algum debate ou reflexão acerca das questões de gênero, tema imprescindível na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme preconiza as competências gerais da BNCC. No que concerne à Educação Infantil, há, na sessão 2.12 “Respeito e diversidade”, tópicos específicos sobre “Educação especial e inclusão” (p. 94-97); “Educação Infantil do Campo, Comunidades Indígenas e Quilombolas no Estado do Rio de Janeiro” (p. 97); e “Diversidade Étnica e Racial” (p. 101-102). Já sobre a questão de gênero, não houve um parágrafo sobre o assunto nem sequer nas seções em que se discutiu sobre corpo na Educação Infantil (“Práticas pedagógicas que auxiliam na garantia dos direitos de aprendizagem no Campo de Experiências o Eu, o Outro e o Nós” (p. 50); “O Campo de Experiências Corpo, Gestos e Movimentos” (p. 53)).

1. Gênero E Sexualidades Na Proposta Preliminar Do Documento Curricular Do Estado Do Rio De Janeiro

A palavra **gênero** é encontrada 197 vezes no documento. No entanto, enquanto significado cunhado pelas feministas para analisar, criticar e compreender as desigualdades entre identidades femininas e masculinas, apareceu apenas **5 vezes**. Em todas elas o termo é utilizado na parte que se dedica à Educação Infantil. A questão de gênero aparece de forma superficial, citada no espectro das múltiplas diversidades que precisam ser respeitadas. Vejamos alguns exemplos:

Atualmente, podemos afirmar que infância remete à noção de um grupo social plural, no qual estão presentes diversas condições, tais como as características biopsíquicas da idade, a classe socioeconômica, a etnia, o **gênero**, o que implica compreendê-la na sua singularidade e nas suas diferenças. (P. 32, grifo nosso)

[...]

Conforme aprendem a acolher e interagir com a diversidade de meninos e meninas da unidade de Educação Infantil, e são por eles e elas acolhidas, as crianças têm condições para construir uma identidade livre de preconceitos, quer de raça, de **gênero**, de condição social, de religião etc., ampliando suas oportunidades de aprender mais com o Outro. (P. 49, grifo nosso)

[...]

CONVIVER com crianças e adultos em pequenos grupos, reconhecendo e respeitando as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de **gênero** e religião de seus parceiros. (P. 49, grifo nosso)

Nesta última citação, a diversidade (incluindo as questões de gênero) aparece como um dos “direitos de aprendizagem no campo de experiências o eu, o outro e o nós”. Mas como esse direito vai ser garantido na proposta curricular? Como a pluralidade de vivenciar a masculinidade e feminilidade de meninos e meninas pode ser respeitada? Em momento algum, nas 456 páginas do documento, essas questões são sequer aventadas.

No que se refere à **sexualidade**, o termo aparece **7 vezes** no documento, somente na parte que se dedica ao Ensino Fundamental e, mais especificamente, é mencionado apenas na área das Ciências da Natureza, na disciplina de Ciências. Assim, o tema sexualidade é apresentado enquanto objeto de conhecimento no “Quadro de habilidades de Ciências da Natureza”. No entanto, o foco é puramente biológico, ligado à reprodução e à saúde, como métodos contraceptivos e prevenção de DST.

Vejamos uma parte do quadro (p. 354):

COMPONENTE	ANO/FAIXA	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Ciências	8º	Vida e evolução	Mecanismos reprodutivos Sexualidade	(EF08CI08) analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso, distinguindo as funções dos sistemas endócrino e nervoso e identificando a ação dos hormônios como protagonistas das emoções e sensações do corpo humano.
Ciências	8º	Vida e evolução	Mecanismos reprodutivos Sexualidade	(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).
Ciências	8º	Vida e evolução	Mecanismos reprodutivos Sexualidade	(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de

				prevenção.
Ciências	8º	Vida e evolução	Mecanismos reprodutivos Sexualidade	(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).

Apesar de a última habilidade apresentada evidenciar as múltiplas dimensões da sexualidade (dentre elas, a sociocultural), o fato de estar inserido na disciplina de Ciências e de o conteúdo ser denominado “Mecanismos reprodutivos da sexualidade”, dentro da temática de “Vida e evolução”, é nítido que a abordagem é meramente ‘biologicista’.

Portanto, seguindo as diretrizes de documentos recentes, como a BNCC e o PNE, esta proposta curricular negligencia as questões de gênero e sexualidades enquanto temas importantes para formação do cidadão contemporâneo, que transita em um mundo diversificado em que identidades antes invisibilizadas, lutam por direitos, reconhecimento e respeito. Nesse sentido, uma escola, ou melhor, uma Educação que pretende efetivar um currículo de qualidade, que garanta a aprendizagem profícua de seus alunos e alunas, não pode ignorar uma esfera tão importante na constituição do sujeito. Assim, uma escola que celebra a diversidade tem maior possibilidade de

garantir, também, um ensino de excelência. Porque lutar contra o sexismo, racismo, capacitismo, misoginia, classismo, xenofobia, LGBTIQfobia e intolerância religiosa é bom para TODOS e TODAS.

2. Educação para as Relações Étnico-raciais na Proposta Preliminar Do Documento Curricular Do Estado Do Rio De Janeiro

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*)

Como destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a população negra que segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, realizada em 2016 pelo IBGE, constitui 59,4% da população brasileira, acumula desvantagens sociais, psíquicas e econômicas que decorrem de mazelas que marcaram a História do Brasil como o passo escravagista, as políticas de branqueamento e a construção do lugar social da população negra como proposto por Hsaenbalg (1975) e que prossegue até os dias de hoje.

Verificamos que é dever do estado e da sociedade adotar medidas para a superação das desigualdades, do racismo e da discriminação. As lutas pelo fim do racismo e da discriminação racial que se dão desde a chegada dos primeiros africanos escravizados no Brasil, sucederam-se de iniciativas para o combate ao racismo e a discriminação racial, que se configuram como importantes conquistas legais, frutos de lutas dos movimentos sociais. Essas ações culminam em marcos legais no fim do século

XIX e início do século XX. Destacamos aqui a constituição de 1988, em que pela primeira vez torna o racismo um crime imprescritível e inafiançável, bem como o Artigo N°26a, da LDB (Leis 10.639/03 e 11.645/08) que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana/afro-brasileira e indígena na educação básica.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*

Ainda nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* percebemos que os dispostos nas leis 10.639/03 e 11.645/08 que a valorização da diversidade é fundamental para construção de uma nação democrática na medida em que combate os preconceitos e promove a equidade.

Em relação ao ensino da história em cultura da África, dos Afro-brasileiros e dos Povos Indígenas, compreendemos que são conteúdos essenciais para uma prática educativa antirracista, muito nos chama a atenção o fato de que a abordagem sobre a temática indígena, por exemplo, é praticamente idêntica ao que pessoas na faixa dos 60 a 80 anos lembram-se de ter aprendido quando crianças pequenas nas escolas. E o que é que essas pessoas geralmente aprenderam e nossas crianças do século XXI ainda aprendem?

O “índio” como um ser vinculado ao passado, de certa presença significativa apenas na formação da colônia e na constituição do “povo brasileiro”; o “índio” como um genérico, sem atentar para a diversidade cultural das mais de 305 etnias presentes no nosso país; o “índio” como alguém que vive na floresta, isolado e nu, vivendo apenas da caça e da pesca, sendo que os que fogem desse padrão, “já não seriam índios”; o “índio” como ser preguiçoso, que “ocupa muita terra” e atrapalha o desenvolvimento da nação, entre outros estereótipos.

Essas ideias se refletem em atividades tais como: pedir às crianças que se pintem e enfeitem de uma forma genérica e folclorizada, que não representa nenhum povo indígena específico; desenhem e realizem diversas atividades de português e matemática sempre tendo como referência esse índio genérico; dancem e cantem canções de autores não-indígenas, que mencionam questões muito vagas relativas a algumas características das culturas indígenas ou representam um índio romantizado, que não existe na realidade.

Também são refletidas em atitudes preconceituosas contra indígenas que vivem nas cidades, que desempenham diferentes papéis sociais e profissionais e por isso mesmo, vêem suas identidades e direitos específicos ridicularizados ou questionados. Nas escolas do estado do Rio de Janeiro ainda são poucos os exemplos de ações que falem a respeito das lutas e demandas atuais dos povos indígenas, de seus projetos de futuro e da importância e contribuição dos seus conhecimentos e práticas para o presente do Brasil. Fala-se pouco da construção de uma sociedade democrática, que seja capaz de se repensar a partir da diversidade de histórias e culturas presentes em sua população.

Desse modo, a implementação da Lei 11.645/2008 é justificada pela necessidade de proporcionar a reflexão a futuros professores sobre questões relativas aos povos indígenas em sua relação com a diversidade cultural brasileira e a inclusão da temática indígena na escola nacional.

Enquanto as leis 10.639/03 e 11.645/08 enfatizam que História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena são obrigatórios no currículo da Educação Básica, o documento apresentado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro assim como apresenta tais conteúdos em uma listagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana cabendo as redes de ensino assim como as escolas a decisão de incorporar ou não os mesmos.

Acreditamos que se trata de um equívoco e um grande retrocesso na medida em que tais conteúdos devem compor o currículo da Educação Básica de forma

interdisciplinar, cabendo às escolas e redes de Ensino a organização de estratégias para o cumprimento do que é proposto na legislação.

Temas que abordam as relações étnico-raciais aparecem no documento de forma pulverizada em algumas habilidades esperadas para as disciplinas das disciplinas História (36) e Geografia (10), artes (10) e Educação Física (15). O tema é excluído das áreas de Matemática e Língua portuguesa onde é destacada apenas a habilidade que corresponde a necessidade de reconhecer a importância do conto oral para o povo indígena e o africano.

Uma breve discussão sobre Diversidade Étnico-racial é estabelecida na sessão que se refere a Educação infantil. Como é recorrente nas demais seções do documento, destaca-se o respeito e a não discriminação.

Incentivar as crianças a refletir sobre a forma injusta como os preconceitos étnico-raciais e outros foram construídos e se manifestam, e a construir atitudes de respeito, não-discriminação e solidariedade. (p. 51)

Acrescentamos que a expressão: a expressão: “sem preconceitos de qualquer natureza” aparece no texto ao menos 5 vezes. Contudo, não é explicitado uma proposta consistente para eliminação de tais mazelas assim como suporte para que as habilidades sejam alcançadas.

Sendo assim, entendemos que tendo em vista que questões relevantes a serem destacadas para atender as finalidades da educação escolar, da Educação Infantil ao Ensino Médio têm a base nacional comum (BNCC) como referencial, o espaço destinado a parte complementar e diversificada das redes de ensino do Rio de Janeiro deve contar com:

- África como berço da humanidade
- A diáspora africana no Brasil

- África e suas tecnologias
- Povos tradicionais, seus saberes e valores civilizatórios
- A estética como um importante território de negação ou afirmação negra.
- Diversidade, na perspectiva daqueles que estão em situação de vulnerabilidade e/ ou exclusão
- Trabalhar com as relações de gênero nas relações étnico-raciais, como o feminismo negro
- A valorização de valores civilizatórios afro-indígenas como a oralidade e a circularidade, bem como as demais culturas locais
- A Formação Continuada de professores (as) em Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Destacamos que essas temáticas devem ser incluídas no Documento Curricular do Estado, em uma perspectiva crítica, decolonial e antirracista, de forma que sejam compreendidas enquanto componentes curriculares que perpassam todas as áreas do conhecimento, articulados com os Projetos Político-pedagógicos das escolas, durante todo o ano letivo e não apenas em momentos pontuais.

3. Educação escolar indígena na Proposta Preliminar Do Documento Curricular Do Estado Do Rio De Janeiro

Desde a década de 1980, a educação escolar indígena no Brasil obteve avanços significativos no que diz respeito à sua legislação que *garante seu caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngue, de acordo com as demandas de cada comunidade indígena existente no país.* (Anexo 1). Este parecer técnico foi escrito na perspectiva de apontar a necessidade de uma reorganização curricular própria da modalidade de ensino *educação escolar indígena*, no Estado do Rio de Janeiro, com



base na legislação vigente, paralelamente às propostas de implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro.

No estado do Rio de Janeiro em torno de 15.000 pessoas se identificam como indígenas (IBGE, 2010), e cerca de 1000 pessoas vivem aldeadas em 8 comunidades, sendo 7 aldeias do Povo Guarani e 1 aldeia do Povo Pataxó. Os Guarani estão distribuídos em terras situadas no litoral do estado, em área de Mata Atlântica, com aldeias em três municípios: Angra dos Reis (Aldeia Sapukai), Paraty (Aldeia Itatiim/Itaxi, Rio Pequeno, Araponga e Arandu Mirim) e Maricá (Aldeia Ka'aguy Hovy Porã e Ara Hovy). Os Pataxó habitam a Aldeia Iriri, em Paraty. As comunidades Guarani do Litoral Sul Fluminense (Angra dos Reis e Paraty) são atendidas pelo Estado, no Colégio Indígena Estadual Karaí Kuery Rendá, localizado em Angra dos Reis e com 03 salas de extensão deste Colégio, no Município de Paraty. As comunidades Guarani do Litoral Norte-Fluminense (Maricá) são atendidas pelo Município em duas escolas: Para Poti Nhe e Kyryngue Arandua. O atendimento escolar às comunidades guarani no Estado e Município vem sendo realizado na perspectiva bilíngue.

A comunidade Pataxó não possui atendimento escolar específico na região e utiliza os serviços regulares do Estado e dos Municípios de Angra dos Reis e Paraty.

Nas aldeias Guarani do Rio de Janeiro, historicamente, professores (as) e comunidades indígenas têm afirmado a necessidade de currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as demandas de seu povo. Eles reivindicam a construção de propostas curriculares para suas escolas, que correspondam aos seus interesses políticos e que tenham como referência aspectos próprios de sua cultura, demanda legitimada pelo RCNEEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena, 1998, p. 11-12) e pela LDB.

Portanto, no contexto da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, assim como no contexto das redes municipais de educação existentes em nosso estado, é preciso sempre reafirmar que:

1) o princípio de “base comum curricular” não se aplica às escolas das aldeias, sem que professores (as) e comunidades indígenas discutam e construam internamente como a base seria adequada às propostas específicas de suas escolas;

2) tanto no âmbito nacional, quanto no âmbito estadual e municipal, já existe um referencial curricular para as escolas indígenas (RCNEEI, 1998), que precisa ser melhorado e atualizado, mas que não deve ser ignorado por qualquer instância governamental, dado que ele foi fruto de uma construção coletiva e democrática, via Ministério da Educação;

3) o Governo do Estado do Rio de Janeiro deve garantir as condições de formação inicial e continuada de professores indígenas, assim como assegurar a participação desses profissionais e de suas comunidades no debate curricular das escolas indígenas, para que possam ser desenvolvidas propostas educativas específicas, visto que nessas escolas professores e comunidade definem seu currículo, seu calendário e o perfil de formação de profissionais que devem atuar nessas escolas.

4) O Documento Curricular Estadual do Rio de Janeiro construído a partir da Base Comum Curricular Nacional deve incluir em sua discussão os sujeitos que são público-alvo das diferentes modalidades de ensino e suas especificidades, afirmando em suas diretrizes, uma cultura de respeito à diversidade que possibilite o diálogo deste documento com a construção curricular própria das modalidades de ensino.

5) A ausência de referências à Lei 11.645/08 no Documento Curricular Estadual do Rio de Janeiro, prejudica as ações na modalidade de Educação Escolar Indígena, uma vez que a violação de direitos está diretamente ligada ao desconhecimento das Leis, ao racismo epistêmico e a negligência em relação à diferença e a pluralidade de sujeitos. Reafirmamos a necessidade do ensino da História e Cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos Indígenas no Brasil, como essenciais nas escolas indígenas e não-indígenas.

Em relação a Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro, ressaltamos ainda a necessidade de fortalecer os espaços de discussão e planejamento deste atendimento, incluindo as demandas pedagógicas e administrativas dos indígenas da região aos sistemas de ensino regulares.

É necessário também iniciar junto aos professores das escolas indígenas, um movimento de reorganização curricular a partir do RCNEEI e dos documentos pertinentes à discussão curricular.

Destacamos a existência do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena no Estado do Rio de Janeiro, que iniciou suas atividades em 2016, tendo importante atuação na implementação da primeira turma do Curso de Magistério Indígena, a nível médio, que começou em 2018, realizado em parceria com a Universidade Federal Fluminense, por meio do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF). A Formação de professores indígenas é essencial para a manutenção das escolas indígenas que funcionam na perspectiva diferenciada, intercultural e bilíngue. Esta é uma demanda consta de mais de duas décadas e a morosidade nestes processos vem causando uma série de problemas sociais para os indígenas da região, além de caracterizar uma violação de direitos.

Sobre a violação de direitos educacionais dos indígenas no Estado do Rio de Janeiro, apontamos algumas ações necessárias para a superação desta realidade:

1. A construção curricular própria para as escolas indígenas.
2. A criação da categoria “professor indígena” no âmbito do Governo Estadual e Municipal, que possibilite o ingresso de professores indígenas por meio de concurso público, promovendo estabilidade do quadro pedagógico e administrativo das escolas indígenas.
3. A eleição de diretores para as escolas indígenas que sejam preferencialmente membros destas comunidades.

4. A verificação da morosidade anual na contratação de professores indígenas, no âmbito do governo estadual, que recorrentemente vem causando prejuízo ao ano letivo.
5. A falta de professores nas escolas indígenas.
6. A precariedade da estrutura física do Colégio Indígena Estadual Karáí kuery Renda e suas salas de extensão.
7. A falta da oferta de atendimento de anos finais (6º ao 9º ano) para todas as aldeias e a precariedade deste atendimento no Colégio Indígena Estadual Karáí Kuery Rendá (falta de professores e salas de aula).
8. A ausência de oferta de ensino médio indígena em todo o Estado. O Magistério Indígena atualmente é a única oferta, atendendo a 27 jovens, majoritariamente da Aldeia Sapukai, em Angra dos Reis, devido à dificuldade de acesso das outras aldeias. Ainda sim, existe uma demanda reprimida de jovens e adultos guarani em relação aos anos finais do ensino fundamental, especialmente das mulheres indígenas que possuem dificuldades em sair da comunidade para estudar, devido a criação dos filhos e também ao não domínio fluente da língua portuguesa.
9. A ausência de oferta específica para o Povo Pataxó.
10. A ausência de um Plano de Ação no Estado do Rio de Janeiro, na perspectiva do regime de colaboração (União, Estado, Municípios) previsto pela legislação específica da Educação Escolar Indígena.

Referências Legais

1. Constituição Brasileira de 1988, artigos 84 e 231.
2. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI), de 1998.
3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, artigos 78 e 79.
4. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

5. Plano Nacional de Educação (PNE), metas 15, 16, 17, 19 e 20 – Lei nº 10172/2001.
6. Resolução nº 3/99, do Conselho Nacional de Educação: artigos 6º, 7º e 8º.
7. Parecer nº 14/99, da Câmara de Educação Básica do C.N.E.
8. Estatuto do Índio, Lei nº 6.001/73.
9. Decreto Presidencial nº 26/1991.
10. Referenciais para formação de professores indígenas, 2002.
11. Decreto do Estado do Rio de Janeiro de nº 33.033 de 22 de abril de 2003
12. Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro de nº286 de 09/10/03.
13. Parecer CNE/CEB Nº: 13/2012;
14. Resolução nº 5, do CNE, em 22 de junho de 2012.

3. Ensino Religioso na Proposta Preliminar Do Documento Curricular Do Estado Do Rio De Janeiro

O complexo cenário do Ensino Religioso do Estado do Rio de Janeiro, dado o seu caráter confessional, por meio da Lei nº 3459, de 14 de setembro 2000, estabelece o Ensino Religioso Confessional nas escolas da rede pública de ensino do Estado[1]. Não é intenção deste texto trazer impasses e sim produzir reflexões importantes sobre o lugar possível do Ensino Religioso nos estados e municípios que estabelecem o modelo do Ensino Religioso no Brasil[2].

JUNQUEIRA (2011) deixa claro que, apesar dos muitos desafios quanto à questão do Ensino Religioso, há muitos avanços. A polêmica do Ensino Religioso vem da discussão do modelo confessional, interconfessional e inter-religioso, mas também quanto a sua organização, quanto a sua base humanista ou científica. A aplicação da legislação gera tensões ao não levar em conta a diversidade religiosa e a questão étnico-racial brasileira. O desafio diante deste contexto é trazer para o território de discussão sobre o

Ensino Religioso, o preconceito étnico-racial, que aparece nos pequenos atos do cotidiano. Nesse sentido, recomendamos a leitura da referência do Compêndio do Ensino Religioso (2017):

O Ensino Religioso está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e foi incorporado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dada sua notória relevância. Estes documentos são orientadores para a elaboração dos currículos de Ensino Fundamental por parte dos sistemas municipais e estaduais de ensino reside na construção de diretrizes curriculares nacionais, de modo a assegurar o respeito à diversidade religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismo. **Neste sentido, este documento poderá ser desafiador e potente, pois nos conduz à necessidade de consolidação do Ensino Religioso não-confessional no sistema de Ensino Estadual, dado que cabe aos estados e municípios a regulamentem as normas e procedimentos para o Ensino Religioso, e o seu desenho deve estar em consonância com outros aspectos normativos e éticos de nosso país.**

Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores (Artigo 33 § 1, BNCC)

Ainda no centro da discussão, a proposta de BNCC divulgada pelo MEC resultou de uma elaboração, ainda com pouca profundidade, em relação às políticas necessárias dada atender a complexidade do tema: Ensino Religioso confessional na Escola Pública. O julgamento teve a sua conclusão no STF 2017 [3], cercado pelas disputas de campos que não permitiram maiores discussão.

Os defensores do ER confessional ressaltam que os professores poderiam ser elementos de transformação do campo, na luta contra a discriminação e toda forma de preconceito religioso em outras esferas escolares, como as questões raciais e de gênero, **atuando de forma não confessional**. Alguns pesquisadores são contrários ao Ensino Religioso, dado o cenário intolerância que envolve o Estado do Rio de Janeiro. A aprovação do ER na BNCC, ainda apresenta um caráter ambíguo, pois, por sua característica, é facultativo. No caso específico do Rio de Janeiro, de caráter confessional

no momento, subjetivamente impõe um ensino confessional sem justificativa racional, sem base epistemológica nem pedagógica, o que não favorece a laicidade do Estado, prevista na constituição brasileira, e favorece ao proselitismo.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; (Constituição Federal, 1988)

A laicidade é tema bastante discutido no meio acadêmico e diversos tipos de entendimento quanto à laicidade. Dados de **2015**, do questionário Diretor Prova Brasil, realizado entre as escolas públicas, apontaram que 37% têm ensino religioso de presença obrigatória. Mas **77%** dos diretores afirmaram que as aulas não são confessionais, no entanto as pesquisas do INEP, [4] em 2016, apontam que 55.1% indicam a necessidade de qualificação do professor. O que deixa evidenciado a complexidade, e o agravamento desta com a manutenção da confessionalidade:

[...] na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017.

As pesquisas [5] apontam dada a sua permanência e inclusão na BNCC que a inclusão das ferramentas da Ciência da Religião se faça fundamental para a formação dos docentes que trabalhem na disciplina do Ensino Religioso, tendo em vista que no Artigo nº 33 da LDBN ressalta: Ensino Religioso está na formação cidadã do ser humano, “promovendo o diálogo intercultural e inter-religioso” e o diálogo intercultural, para que seja garantido o respeito à identidade e à alteridade. BRASIL, 1996.

E o nó conceitual se estrangula nessa questão! Pela formação que os professores do Ensino Religioso tiveram e pela postura autoritária de alguns conselhos e órgãos ligados às instituições religiosas, ainda não foi possível entender ou aceitar a diferença entre evangelização, pastoral e educação. O Ensino Religioso está no âmbito da educação; portanto, é um componente curricular que faz parte da formação educacional do aluno, em nada diferindo dos outros componentes curriculares. (Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor. Curitiba, v. 6, n. 2, p.587-609, maio/ago. 2014)

A BNCC está aí e com ela o Ensino Religioso. Ressalto, no entanto, que o Ensino Religioso é uma preocupação, ainda mais devido aos acontecimentos de intolerância religiosa destinadas às religiões de matriz africana. No entanto, precisamos olhar o que o território escolar vem apresentando, e hoje misturam-se o religioso e o laico em instituições públicas. Já é comum em eventos escolares, e também em públicos em geral, ter a presença de músicas evangélicas e/ou católicas. A escola será capaz de fazer estas leituras entre o secular, o religioso e a laicidade?

É fundamental que na inclusão do Ensino Religioso na BNCC o Estado do Rio de Janeiro possa reorganizar o modelo do ER no sistema educacional para o modelo não confessional. Ao defender este modelo para o Ensino Religioso escolar na esfera pública o faço no sentido de que ele não está vinculado a religião específica, e sua abordagem segue uma perspectiva antropológica pedagógico, epistemológico e sociocultural, cujo referencial teórico e metodológico é pautada na Ciência da Religião[6]. Este campo do conhecimento, ao buscar entender os mecanismos do fenômeno religioso, de modo plural e não dogmático, se aproxima das necessidades formativas de um professor do Ensino religioso, em um estado que se propõe inclusivo e plural.

1. ENSINO RELIGIOSO NA BNCC

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Identidades e alteridades	O eu, o outro e nós Imanência e transcendência	O eu, a família e o ambiente de convivência Memórias e símbolos religiosos	Espaços e territórios religiosos						
Manifestações Religiosas	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes	Alimentos sagrados	Práticas celebrativas Indumentárias religiosas	Ritos religiosos Representações religiosas na arte			Místicas e espiritualidades Lideranças religiosas		
Crenças religiosas e filosofias de vida				Ideia(s) de divindade(s) Narrativas religiosas Mitos nas tradições religiosas Ancestralidade e tradição oral	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados Ensinos da tradição escrita Símbolos, ritos e mitos religiosos	Princípios éticos e valores religiosos Liderança e direitos humanos	Crenças, convicções e atitudes religiosas Doutinas religiosas Crenças, filosofias de vida e esfera pública Tradições religiosas, mídias e tecnologias	Imanência e transcendência Vida e morte Princípios e valores éticos	

A proposta preliminar do documento curricular do Estado do Rio de Janeiro apresenta, de forma tímida, orientações de tratamento em relação a diversidade no Ensino Religioso. O caráter universalista em relação aos aspectos da experiência religiosa, logo humana/social, não dimensionam que na sociedade brasileira historicamente há produção de desigualdades fundamentadas na raça, no gênero e nas diferenças culturais.

Assim, existe a emergência de que a problemática da alteridade, ética e estética, no que diz respeito ao Ensino Religioso, estabeleça diálogo político/epistemológico com as produções no campo das ciências humanas que se centram nas relações étnico-raciais e de gênero. Considerar que orientações curriculares para o Ensino Religioso possam se valer de uma base comum, mesmo quando essa detém de argumentos assentes em percursos filosóficos que abordam desde a questão do ser (ontologia), sua imanência e transcendência sem o crivo de uma crítica (ressalva), étnico-racial e de gênero é desconsiderar a responsabilidade que a escola, como tempo/espaço de ensino e formação, tem com a abordagem e tratamento de problemáticas em torno da questão religiosa e a produção de desigualdades.

Nesse caso, a questão da diversidade não aparece meramente como uma problemática ilustrativa das diferentes possibilidades da experiência religiosa, mas como marcador crítico/reflexivo das produções de injustiças sociais e cognitivas que operam via

a religião. Cabe salientar, que os padrões dominantes instituídos, quando não lidos sobre o crivo crítico, principalmente na escola, tendem a naturalizar e contribuir para a manutenção de formas de violência. Assim, fazendo uma menção ao ponto 6 das competências específicas de ensino religioso para o Ensino Fundamental: *Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.* É necessário destacar que quando ao longo do documento não há menção de aspectos da diversidade vinculados a historicidade e a identificação de quais expressões e praticantes são alvos principais de ações de violência, discriminação e intolerância, se dá um acabamento generalista a problemática.

Assim, lanço como sugestão nas abordagens do Ensino Religioso, em especial sobre alteridade, ética e estética, diálogos mais definidos com os conteúdos garantidos nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, destacando as contribuições das matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas. Outra perspectiva que emerge como sugestão para a revisão do documento é a necessidade de presença de termos que orientem a prática pedagógica, assim termos como raça, racismo e gênero; estes são balizadores daquilo que se expressa, porém aparecem de forma atenuada em termos como discriminação e intolerância.

Se uma das competências almeçadas com o Ensino Religioso é conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos, o mesmo terá de se comprometer em garantir orientações epistemológicas pluriversais. Ou seja, um dos principais problemas de como o Ensino Religioso opera nas escolas é na reificação de modos dominantes e na produção de violência em relação a diversidade. Assim, nos cabe destacar que a matriz religiosa dominante, judaico-cristã, estabelece também formas de produção de injustiça cognitiva via o racismo epistêmico, a forma de violência racial que opera no campo do conhecimento e das possibilidades de explicação sobre a vida e o mundo. Para que essa problemática não seja envolvida em determinado relativismo existe a necessidade de assegurar bases afirmativas que dão conta de horizontalizar essas referências postas sobre condições desiguais. Nesse caso, mais uma vez é necessário enfatizar termos que

compreendam a real dimensão do problema, assim como estabelecer elos com formas possíveis de tratamento, como já citado nos limites das Leis 10639/03 e 11645/08.

Considerações Finais:

Em unidade e conformidade com a Carta de Princípios do Fórum Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (FEERJ), expressamos nosso entendimento para garantia de igualdade socioeducacional na Educação Básica do nosso estado para todas e todos.

[1]

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/16b2986622cc9dff0325695f00652111?OpenDocument&Highlight=0,ensino,religioso>

[2] Para saber mais veja em JUNQUEIRA, S. R. A. O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil

[3] Supremo Tribunal Federal (STF) julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439 na qual a Procuradoria-Geral da República (PGR) questionava o modelo de ensino religioso nas escolas da rede pública de ensino do país. Por maioria dos votos (6 x 5), os ministros entenderam que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional, ou seja, vinculado às diversas religiões.

[4] INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

[5] Para saber mais <http://www.redalyc.org/html/4497/449748251011/>. Acessado em 19/04/2019

[6] Cf. PASSOS, J. D. Ensino Religioso, construção de uma proposta, 2007

PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Aliny Lamoglia⁷
Maria Alice de Moura Ramos⁸
Annie Redig⁹
Cristina Angélica Máscaro¹⁰
Alan Rocha Damasceno¹¹

O texto apresenta uma discussão genérica sobre a proposta da Educação Especial como uma modalidade de ensino. Ao inserir o tema somente no item 2.12 – Respeito e Diversidade – promove a invisibilidade do mesmo nas demais etapas de ensino.

As demandas específicas da Educação Especial deveriam vir destacadas ao longo de todo o texto, em cada etapa de ensino, mas, no momento, torna-se inviável uma modificação deste porte.

A proposta de apresentar a Educação Especial como um capítulo destacado na introdução tem a intenção de dar visibilidade a importância do atendimento educacional especializado em todas as etapas de ensino. Do mesmo modo, ressaltar a responsabilidade da gestão escolar em planejar e organizar a inclusão pautada na real permanência, aprendizagem e participação do aluno da Educação Especial. Para tanto, deve proporcionar a capacitação dos professores e dos demais profissionais de apoio em tempo hábil de receber os alunos que deveriam receber o atendimento do AEE.

Sugestões: Criar um novo item na Introdução: 1.5 – Educação Especial e Inclusão

Supressão: a) o último parágrafo da página 94 e o penúltimo da página 95, por fazer parte da Assistência Social.

⁷ UNIRIO

⁸ UNIRIO

⁹ UERJ

¹⁰ FAETEC/UERJ

¹¹ UFRRJ

Inclusão: Destacar a necessidade da EE em todas as etapas de ensino, a participação da gestão e a capacitação dos professores e dos profissionais de apoio. O bilinguismo para atendimento aos alunos surdos. As Classes Hospitalares garantindo, aos alunos internados para tratamento de saúde, a continuidade da sua escolarização. Lei nº 13.716. Deliberação CEE, nº 355. Lei nº 13.146.

1.5 –Educação Especial e Inclusão:

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008, p.11):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

A Educação Especial **na Perspectiva da Inclusão** deve, necessariamente, realizar todos os seus dispositivos e tempo do ensino regular. Quaisquer dispositivos em contrário, que funcionem fora da escola ou fora do horário do turno regular deve ser considerado dispositivo da educação especial tal como compreendida anteriormente à inclusão. Assim sendo, todas as ADAPTAÇÕES CURRICULARES necessárias ao acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular devem ocorrer no horário em que está com os demais alunos.

A Educação Especial, como modalidade educacional, não trabalha solitariamente, mas de maneira conjunta com todos os envolvidos no sistema educacional. Por não estar à parte deve constar no Projeto Político Pedagógico e estar presente na gestão quando da organização da escola. Cabe ao gestor identificar as barreiras que podem comprometer a aprendizagem do aluno e buscar alternativas que promovam subsídios e ações inclusivas que deverão ser responsabilidade de toda a equipe escolar. Uma gestão escolar inclusiva que acompanhe, oriente e discuta quais procedimentos pedagógicos devem ser adotados, ir além da capacitação de seus professores, como também dos mediadores (garantidos pela LBI)



De acordo com o MEC– Ministério da Educação (BRASIL, 2000, Lei N° 10.098) “Escola Inclusiva é aquela ligada a mobilização da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se dá a todas as diferenças, individualidades, inclusive as associadas a alguma deficiência”.

Vários movimentos no decorrer da história vêm sendo feitos na perspectiva de uma sociedade mais justa, como análise e produção teórica, política, operacional para que dê conta da amplitude de toda esta demanda.

Vale ressaltar documentos importantes os quais temos desde a década de 80 com a Constituição Federal de 1988. São elas:

Lei N° 7.853/89 – CORDE – Apoio às pessoas portadoras de Deficiência;

Lei N° 8069/90 – Estatuto da criança e do Adolescente – Educação Especial

Lei N° 10.098/94 – Acessibilidade; Declaração de Salamanca-1994 - Espanha

Lei N° 9424 de 24 de dezembro de 1996 – FUNDEF

Lei N° 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN;

Lei N° 9394/96 – LDBN – Educação Especial;

Lei N° 10.216 de 4 de junho de 2001 – Direitos e Proteção às pessoas acometidas de transtorno mental;

Lei N° 10.436/02 – Libras;

Lei N° 10.845, de 5 de março de 2004 – Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas Portadoras de Deficiência;

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2008.

Plano Nacional de Educação (2011-2020) – Educação Especial.

Lei N° 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão

Deliberação CEE N° 355, de 14 de junho de 2016.

Lei nº 13. 716, de 24 de setembro de 2018 – Assegura o atendimento educacional no espaço hospitalar

Uma política inclusiva, precisa repensar a nossa sociedade que possui uma realidade social marcada por desigualdades, afinal a exclusão acontece não só na escola, mas está nas estruturas sociais, pensando nas relações que se estabelecem no dia a dia

da sociedade. Pensar em educação inclusiva é pensar em novas maneiras de educar como processo da equidade no processo educacional.

O professor neste processo de inclusão pouco consegue realizar o seu trabalho, mediante a tamanha complexidade da inclusão, há o indicativo da Equipe Interdisciplinar, que deve durante todo o processo educacional trabalhar o campo educativo de forma integrada junto com o professor. O professor não pode estar sozinho neste processo.

A implementação da política da Educação Inclusiva nas escolas tem sido uma tarefa complexa no que concerne ao trabalho dos professores, principalmente daqueles que atuam na Educação Especial, que passam a ter, entre suas atribuições o atendimento a todos os tipos de deficiência nas salas de recursos e o suporte aos demais docentes e membros da equipe escolar. Sendo assim, cabe ressaltar que as unidades escolares deverão inserir no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) momentos específicos de formação continuada para toda a equipe escolar sobre “A Educação Especial na perspectiva Inclusão” ao longo do ano letivo, procurando sempre dar ênfase para as realidades locais”. Conforme orientado na Deliberação 355 (RIO DE JANEIRO, 2016):

VII. A criação de momentos para estudos e trocas de experiências, de forma organizada e sistemática, entre a comunidade de aprendizagem da escola (gestores, professores, funcionários administrativos e de apoio), e sempre que possível, por meio da colaboração de instituições de educação superior ou de pesquisa; [...].

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação deve possibilitar a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a

valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Quanto mais cedo a criança com necessidades educativas especiais é atendida na área da saúde, e matriculada nas creches e pré-escolas, melhor o resultado dos objetivos a serem alcançados pela escola em consonância com a família. E isso, passa pelas habilidades sociais, acadêmicas e práticas necessárias para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

De acordo com Ribas (1994):

Os seres humanos não são fisicamente todos iguais – cada um de nós tem seu peso, sua altura, sua cor de pele. As pessoas com necessidades especiais talvez sejam um pouco mais diferentes, já que podem possuir sinais mais notáveis. Mas não podemos meramente transpor a realidade natural para a realidade social: esta é por nós construída. Pensar numa sociedade melhor para as pessoas deficientes é necessariamente pensar numa sociedade melhor para todos nós.

Diante disso, propomos pensar uma escola onde os alunos não tenham desde cedo sua vida acadêmica traçada por incapacidade, mas pela potencialidade desenvolvida, construída no caminhar de sua trajetória existencial. O princípio de uma escola inclusiva, onde os alunos considerados “diferentes”, seja pela condição física, religião, condição mental, seja social, possa estar na mesma escola. Como a LDB9394/96, que em seu artigo 58, preconiza:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Tendo em vista que o objetivo da institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas é transformar nossos sistemas educacionais na perspectiva da inclusão, elas precisam se estruturar metodologicamente para dar suporte pedagógico para os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como para os professores do ensino comum em cujas turmas eles estão incluídos. Sendo assim, além da sala de recursos multifuncionais, este suporte deve se dar em diferentes modalidades, tais como: ensino itinerante, mediação pedagógica, bidocência

ou ensino colaborativo, atendimento pedagógico domiciliar e classe hospitalar, as quais implicam em diferentes formas de atuar do professor da Educação Especial. A saber: O ensino itinerante caracteriza-se pelo atendimento do professor especialista a um grupo de escolas, pode atender os professores, assim como os alunos. A mediação é realizada por um elemento (pode ser um estagiário) de apoio ao professor da turma comum em que haja algum aluno especial que necessite de atendimento mais individualizado. A bidocência ou ensino colaborativo se caracteriza pelo trabalho pedagógico entre o professor regente da turma e um professor de apoio da Educação Especial. O atendimento pedagógico domiciliar é realizado por professores especialistas com estudantes impedidos de frequentar a escola por problemas de saúde, assim como a classe hospitalar para aqueles que encontram-se internados por muito tempo (GLAT; PLETSCHE, 2011; FONTES, 2009, Redig, 2010); MASCARO, 2017).

Alunos considerados graves e gravíssimos – não verbais ou com graves comprometimentos comportamentais – assim como está previsto na própria LDB 9394/96 necessitam de atendimento especializado, geralmente 1:1, isto é, um adulto para uma criança/aluno e, PORTANTO, não devem ser encaminhados para escola regular.

Alunos surdos não devem frequentar as escolas de ouvintes, sob pena de não se beneficiarem de ambientes orais-auditivos de aprendizagem. A carta aberta dos Doutores Surdos (brasileiros) ao Ministro da Educação publicada em 8 de junho de 2012, afirma:

Rogamos-lhe, Sr. Ministro, que GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC e que reforce a importância de sua inclusão no PNE. Essas escolas representam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens Surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os Surdos têm a uma educação bilíngue específica, ao qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados). Essa ação é verdadeiramente inclusiva.

Alunos que necessitam de tratamento de saúde em espaço hospitalar ou domiciliar têm assegurado por lei o atendimento educacional especializado de acordo



dom o Art. 14 da Deliberação CEE N° 355 de 14 de junho de 2016 e da Lei N° 13.716, de 24 de setembro de 2018. Nos hospitais, através de um convênio entre Secretaria de Educação e Secretaria de Saúde, deve ser ofertado o atendimento em Classe Hospitalar e, o atendimento domiciliar será realizado pelo professor itinerante.

A Lei acompanha o apelo social, internacional por uma Escola para Todos, que não basta estar em lei. É preciso propiciar ao aluno o acesso à participação de um projeto educativo que contemple as diferenças e se adapte às características de cada um.

Pensar numa escola inclusiva é propiciar um espaço importante para que todos os alunos possam aprender juntos. Incluir todos os sujeitos nas situações de aprendizagem.



PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO INFANTIL

Anelise Nascimento¹²
Karla Righeto¹³
Ligia Aquino¹⁴
Maria Fernanda Rezende Nunes¹⁵
Patrícia Corsino¹⁶

I – Introdução

Este texto foi produzido a partir da encomenda realizada pelo Fórum Estadual de Educação para subsidiar o Conselho Estadual de Educação (CEE), atendendo a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação, que institui e orienta a implantação Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos estados e municípios brasileiros. Assim, faz uma apreciação crítica do *Documento Curricular do estado do Rio de Janeiro* referente à Educação infantil.

Inicialmente, é importante destacar que, a despeito de todas as críticas e controvérsias geradas pela construção de uma base nacional curricular, o movimento de se posicionar sobre o que é básico na educação de crianças de zero a seis anos de idade é, sem dúvida, bastante oportuno. Por um lado, fomenta a área da Educação Infantil a se repensar dentro da Educação Básica e, por outro, impulsiona as demais etapas da Educação Básica para se articularem e se reverem, tendo os bebês e crianças pequenas como os primeiros integrantes do processo educacional. Ou seja, refletir sobre aspectos que podem ser compreendidos como comuns a todas as crianças envolve uma necessária articulação entre as etapas da Educação Básica.

Muitas pesquisas e experiências práticas sobre os bebês e as crianças pequenas já foram produzidas e divulgadas tanto na relação desses atores com a escola, como de seus processos subjetivos e de suas aprendizagens em contextos coletivos, nas creches e pré-escolas.

¹² UFRRJ

¹³ CAP UFRJ

¹⁴ UERJ

¹⁵ UNIRIO

¹⁶ UFRJ

O currículo e as experiências infantis passam mais uma vez a ser uma questão política que provoca a rediscussão do papel do Estado. As disputas ideológicas entram em campo e muitas vezes esvaziam o debate sobre o projeto político-pedagógico de estados e municípios. A ideia é cumprir a lei ou fomentar processos de formação que conjuguem o conhecimento produzido para as crianças com os direitos de todos à educação? A importância política deste documento se justifica por reafirmar os direitos sociais das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil de qualidade e da identidade da Educação Infantil, respeitando a diversidade das crianças e dos professores e demais profissionais que convivem nos estabelecimentos educativos.

Para a leitura e análise utilizamos como fonte documentos produzidos sobre currículo e educação infantil, muitos com a nossa autoria, destacando-se: (i) “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil (MEC/SEF/COEDI, 1996); (ii) Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate (KRAMER, S., 2002); (iii) “Subsídios para Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil”(KRAMER, org., 2009 - Trabalho encomendado pelo MEC);(iv) “Base Nacional Comum Curricular – Avanços para qual direção?” (Vários autores¹⁷, 2017).

A preocupação central reside na indagação presente nos documentos, desde 1996, sobre como construir um currículo que não desumanize o homem, que não fragmente o sujeito em objeto da sua prática, ou seja, como romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores, as questões étnicas, a desigualdade socioeconômica? Citando Kramer (2002):

O debate em torno do currículo tem mordido as pontas do problema, mas não o miolo: ou se refere à escola; ou se vincula à dimensão macro, aborda modelos, desenhos e políticas numa perspectiva ampla, supondo que é possível mudar à força o real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros sem mudar as condições.

¹⁷ Este documento foi assinado por assessores e redatores da primeira e segunda versão da BNCC; pelas coordenadoras do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil e pelas consultoras para a BNCC

Assim, sigamos o conselho de que um currículo precisa ser sempre produzido no coletivo, respeitando a história de cada lugar, os sujeitos envolvidos - equipes das secretarias, professores – e, principalmente, as crianças e suas famílias. É necessário que o estado e os municípios atentem para o desafio de que as constantes mudanças – políticas e pedagógicas - impedem a consolidação de uma proposta pedagógica e, por isso, qualquer modelo curricular deve expressar a vivência e a experiência dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Resgatar a ideia de que “essa escola tem um currículo” é, portanto, a chave para a construção de qualquer base curricular. Por sua vez, esta construção implica em criar novas condições no contexto escolar, para que estudos e reflexões coletivas permitam a autoria dos professores e instituições.

II – Análise do documento

Para fins de análise organizamos esse parecer crítico em indicadores que orientaram a leitura. São eles: (i) o documento e suas condições de produção – autores, objetivos, interlocutores; organização e estrutura; (ii) O DC do estado e seus fundamentos teóricos; (iii) A política de valorização dos recursos humanos e (iv) a articulação com as demais etapas da Educação Básica.

II.1 O documento e suas condições de produção

No item Apresentação – que não consta do sumário – a redação é pouco precisa em relação aos seus propósitos. Inicia trazendo o que se entende por BNCC e um brevíssimo resumo das entidades que estiveram presentes ao longo da discussão de suas três versões.

O primeiro parágrafo indica que a BNCC é definida por um “conjunto **progressivo** de aprendizagens essenciais que **todas as crianças e os estudantes** devem desenvolver ao longo da Educação Básica”. (P.7) O documento nacional traz essa

mesma definição, contudo utilizando a expressão “conjunto orgânico e progressivo” que, ao nosso ver, faz falta, pois indica um movimento que rompe com a linearidade da aprendizagem. Ademais, observa-se, em parte desta frase, **as crianças e os estudantes**, parecendo se tratar de categorias distintas. A criança da Educação Infantil se torna o estudante do Ensino Fundamental? A palavra é polissêmica e, portanto, dependendo do contexto e do lugar assume sentidos diversos. Por isso, torna-se imprescindível explicitar o que se entende por criança, estudante e aluno em todo o documento. A título de exemplo, a palavra criança aparece 610 vezes, no total, sendo que, na parte da Educação infantil, 567 vezes. Já alunos temos a incidência de 77 vezes, sendo que 71 vezes no Ensino Fundamental. Em relação a palavra estudante temos incidência de 169 vezes – 33 delas na apresentação e introdução e as demais nos itens relativos ao EF. Algumas leituras podem ser feitas a partir dessas incidências: as crianças estão na educação infantil e os alunos e estudantes no Ensino fundamental?

É importante pensar as crianças, minimamente, de zero a dez anos, ou seja, temos crianças na Educação Infantil e também nos anos iniciais de Ensino Fundamental.

Em relação aos objetivos do documento, o quarto parágrafo da Apresentação indica que:

Cabe às unidades federativas realizarem o processo de adequação de suas matrizes curriculares a fim de apoiar aos sistemas de ensino na implementação da BNCC. Nesse contexto, os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, em todo o Brasil, deverão ser norteados pela BNCC.

Pergunta-se: é este o propósito do documento? Foi formulado no intuito de subsidiar o estado do Rio de Janeiro e os 92 municípios a realizarem a adequação de suas matrizes curriculares? Em caso afirmativo, sugerimos que o documento seja mais direto! O estado do Rio de Janeiro é mencionado no parágrafo seguinte, numa redação dúbia. Vejamos:

A BNCC, ao estabelecer conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, orientados pelos princípios éticos, estéticos e políticos traçados



pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, fortalece o compromisso da Educação do Estado do Rio de Janeiro com a formação integral dos estudantes, de modo a ressignificar o ambiente escolar, para formar jovens protagonistas e preparados para responder aos desafios do mundo do trabalho e da vida. (2019, p.7)

Pergunta-se: é a BNCC que fortalece o compromisso da Educação do estado do Rio de Janeiro? Será que este compromisso já não existia antes da Base?

Vale destacar, também, o último parágrafo:

Enquanto isso, as redes preparam seus processos de planejamento e implementação, que serão cruciais para que a BNCC cumpra o seu papel de promover mais qualidade e equidade na aprendizagem dos estudantes e formação comum indispensável ao exercício pleno da cidadania. (2019, p.7)

Pergunta-se: em que momento as redes (pública e privada) irão preparar os seus processos de planejamento? Isso não é permanente? Está nas entrelinhas do texto que os municípios devem aguardar a BNCC do estado para, em seguida, construírem a BNCC municipal. Parece haver uma verticalidade nesse processo.

É preciso deixar mais clara uma definição de currículo para que a BNCC e o Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro sejam entendidos como parte do currículo. Sugere-se, inclusive, um gráfico para visualizar melhor a ideia de parte comum e parte diversificada. Cada município e cada escola precisam ter clareza de que há um espaço para eles.

Outro ponto diz respeito à compreensão de currículo que será a referência do documento. Sugere-se uma revisão do primeiro parágrafo da página 13. Vale lembrar documento anterior organizado pelo MEC- “Indagações sobre Currículo”, onde estão reunidos textos escritos por educadores brasileiros sobre o tema, que evidenciam uma complexidade do currículo, que vai além das prescrições. Dentre eles, destaca-se o que Moreira e Candau (MEC, 2007, p. 18) definem como currículo:

(...) estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo

associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares. Ou seja, para nos referirmos à escola. Cabe destacar que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar.

(<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>)

Outro conceito mencionado na página 13 (repetido em outros momentos), é o de “aprendizagens essenciais” que não é definido em nenhum momento. Esse termo também está presente no documento nacional e de igual forma não traz esclarecimento a respeito sobre o que caracteriza a condição de essencial e quais seriam estas (referente a esse termo retomaremos mais adiante).

Ainda na parte introdutória, seria importante trazer os princípios éticos, políticos e estéticos que são comuns às Diretrizes Curriculares e trazer também a diferenças entre as DCNEI e as DCNEF, pois as especificidades da Educação Infantil estão subsumidas nesta parte que abre o documento.

Em relação à Educação Infantil há três artigos da DCNEI que a diferencia do EF que precisam ser ressaltados na introdução ou em uma outra parte de articulação, quais sejam:

i) A definição de Currículo

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

ii) As crianças como centro das propostas pedagógicas/ curriculares (e não os conteúdos e conhecimentos pré-determinados)

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

iii) As Interações e brincadeira como eixos das propostas pedagógicas/ curriculares

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

Outra sugestão é uma revisão no penúltimo parágrafo da p. 14. Faltou incluir os bebês e as crianças e esclarecer o uso da palavra “evidência” de forma solta e sem fundamentação.

O item 1.4 precisa ser revisto quanto: ao título, à forma de trazer a Educação Infantil, ao uso recorrente da palavra “aplicar” e aos diferentes interlocutores que se misturam.

O item 1.6 não contempla a avaliação na e da Educação Infantil. É preciso trazer a LDB – Art 29, 30 e 31 e evidenciar as especificidades da EI. O Estado do RJ deve reafirmar o que consta no PNE que, na Educação Infantil, como avaliação externa, é o contexto educativo que está em questão, as condições da oferta e não as “competências e habilidades” das crianças. Estas são avaliadas pelo professor, sem fins de promoção, para acompanhar o desenvolvimento da criança.

Por fim, sugere-se que o documento apresente com maior clareza sobre quem são autores e os destinatários do documento – é possível rastrear no texto diferentes interlocutores – sistema de ensino, secretaria de educação, rede pública, rede privada, equipe pedagógica e professor.

O Sumário indica que o documento está estruturado em três itens, quais sejam: Introdução; Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sugerimos que na versão definitiva possa ser acompanhado de um quarto item que verse sobre a integração das áreas, na medida que Educação Infantil e o Ensino Fundamental partem de concepções

distintas sobre a organização das experiências curriculares e os processos de aprendizagem das crianças.

No item introdução (geral) destaca-se que a versão preliminar do documento se propõe a “apresentar um ponto de partida que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado” (p.9). Tendo em vista que a Educação Infantil é um atendimento complementar à ação da família, sugere-se fazer referência ao necessário intercâmbio entre mães/responsáveis e profissionais da escola.

Quanto à forma, à organização e à estrutura do documento:

- Na redação há um tom prescritivo – a palavra **deve** aparece mais de uma centena de vezes, o que indica que, embora o documento se anuncie como “um ponto de partida” (p.9) ou um “orientador para a construção do currículo.” (P.29), de fato esse documento, até por força de lei, tem o caráter mandatário e estabelece uma estrutura muito definida de organização curricular a ser adotada;
- Na página 41 traz como sugestão a prática com projetos de trabalhos, ao introduzir essa ideia, utiliza o termo “temas”: “os temas a serem vivenciados pelas crianças devem partir delas”, nossa sugestão é a troca do termo para evitar confusões uma vez que temas geradores também são uma estratégia de organização do trabalho pedagógico.
- A forma como foi organizado está bem interessante, mas o texto precisava ser um pouco mais enxuto, em alguns momentos, como no caso da definição de crianças e infâncias, é prolixo, o não ajuda na precisão conceitual, ficou como uma revisão de conteúdo, sobrepondo áreas e concepções sem explicitar em que se aproxima e em que se distanciam.

Na página 26 do documento estadual volta a mencionar o termo “aprendizagens essenciais” indicando que essas são associadas às habilidades definidas nos quadros com a relação das “competências” a serem desenvolvidas. As habilidades descritas se



assemelham a objetivos de aprendizagem, como no exemplo a seguir: “Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.” Além disso, cada “habilidade” traz um código alfanumérico que se relaciona com a estrutura do documento e a concepção de currículo que define um detalhamento das “habilidades” e sua sequência progressiva, posto que tais códigos são numerados em ordem crescente. Há ainda um esclarecimento sobre a estrutura textual de cada “habilidade”, como reproduzido abaixo:

“Verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade.”; “Complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade.”; e “Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada.”

A estrutura que contém as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades já denota o nível de detalhamento não só daquilo que deverá ser trabalhado nas escolas, mas também de como deverá se proceder, como se observa no fragmento acima. Cada “habilidade” define verbo(s), objeto de conhecimento e contextos específicos numa sequência crescente de complexidade. No caso da Educação Infantil a estrutura de quadro se apresenta com o “Campo de Experiência”, “Faixa Etária” e “Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento”, este em lugar de “habilidades” e com a mesma formulação: verbo-objeto-contexto.

Essas características implicam em dizer que o documento traz uma estrutura curricular muito definida e com pouca margem para que efetivamente as instituições educacionais e sua comunidade venham a organizar seus próprios currículos.

II.2 O Documento Curricular do estado e seus fundamentos teóricos

Consideramos interessantes e pertinentes os itens elencados no documento em relação à Educação Infantil, entretanto, observamos algumas ausências ou imprecisões que serão elencadas a seguir:

- Predominância da psicologia como campo que fundamenta o debate sobre a aprendizagem das crianças, a importância da brincadeira e as relações entre pares. Estão ocultas importantes contribuições: da sociologia da infância, especialmente a valorização da socialização horizontal e os conceitos de cultura de pares e reprodução interpretativa; da geografia da infância e os sentidos que as crianças dão ao espaço, que passam pelas formas como o cartografam e criam escalas para neles construir lugares; da antropologia e da filosofia. **Cabe uma teorização de campo e não de autores específicos**, mesmo porque eles acabam sendo citados de forma ligeira,
- Mesmo com a predominância da psicologia e de apontar como referência os estudos de Vigotski, no texto de fundamentação e também nas “habilidades” não se considera o papel da linguagem na formação da subjetividade humana e de como a fala se vincula ao pensamento e à imaginação.
- Ainda em relação a Vigotski o caráter social e cultural está esvaziado. O desenvolvimento da inteligência é produto da interação entre o homem e o *meio sociocultural*, e não como o *ambiente* (p.37), termo que diz muito pouco das dinâmicas analisadas pelo autor. A brincadeira se constitui em ZDP justamente por ser uma atividade cultural e operar com signos, só se dando em sociedade.
- Em relação ao Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Linguagem (p. 61-63), vale observar que embora o título remeta a linguagem oral – fala e escuta – logo no segundo parágrafo traz a “cultura escrita” e mais dos parágrafos adiante. Esse foco na “cultura escrita” se sobrepondo à linguagem oral se evidencia no quadro dos campos de experiências/faixa etária/objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, quando por exemplo, no quadro para a faixa etária dos bebês (zero a 1 ano e 6 meses), o segundo objetivo determina: “Demonstrar interesse ao ouvir *leitura* de poemas...”. Dos 9 objetivos elencados apenas 3 não mencionam a “cultura escrita”, deixando de explorar mais elementos da linguagem oral como as parlendas, as onomatopeias, a escuta de sons que podem ser significados (como o bater na porta) e brincadeiras contadas e cantadas de tradição popular.
- Ainda em relação ao Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Linguagem, no quadro para a faixa etária das Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) não se faz qualquer menção à brincadeira de faz de

conta nesse campo, o que é incoerente com o referencial teórico indicado (Piaget e Vigotski), visto que é por esse período que se intensifica a imitação na construção do jogo simbólico.

- Voltando à Introdução, à página 20-21, quando trata da Avaliação (1.6) não contempla as discussões sobre avaliação na educação infantil, que em relação à criança tem o papel de registrar e acompanhar o seu desenvolvimento, e está prevista a realização de avaliação institucional quanto ao trabalho desenvolvido junto às crianças.
- Seguindo a BNCC, o documento trabalha com a subdivisão bebês e crianças pequenas, mas ao trazer o conceito de criança, não faz referência ao conceito de bebês e nem ao que distingue as crianças bem pequenas das crianças pequenas.
- Na página 42, ao tratar do tema do currículo afirma que: “essa concepção de currículo foge das versões já superadas, tais como conceber listas de conteúdos obrigatórios”, infelizmente essa não é uma concepção ultrapassada, seria mais produtivo dizer a concepção que cerca a proposta atual, sem desmerecer os que vem sendo realizado nas redes.
- o documento ficou muito extenso e, em que pese a importância de alguns pontos elencados, corre-se o risco de gestores e professores se voltarem apenas para os quadros finais;
- o documento do estado conseguiu na Educação Infantil organizar os objetivos por faixa etária, minimizando um pouco a linearidade da proposta, mas ao trazer os objetivos codificado pela BNCC, reitera a visão linear pouco aberta às singularidades.

III- A política de valorização dos recursos humanos

Entendemos que este documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro, embora esteja sendo feito na esteira da implantação da BNCC, poderia ser mais crítico em relação à base, trazendo pontos e orientações sem reiterar o detalhamento linear dos objetivos, num quadro sequencial, como foi feito na última versão da BNCC. O documento também poderia se pautar numa direção mais autoral dos sujeitos, rompendo com as “grades” impostas pela BNCC. Ele pode ser um material de estudos para as equipes das secretarias e das unidades escolares, mas precisa deixar mais claro o que cabe a cada instância. Como já trouxemos, o documento não explicita quem são seus interlocutores.

Consideramos fundamental que, numa proposta de orientação curricular, esteja claro o lugar de autoria de cada um. Portanto, apresentar princípios, mas abrir espaço para os sujeitos que estão no cotidiano escolar. Valorizar o lugar autoral do professor seria uma maneira deste documento se posicionar frente às inúmeras formas de silenciamento que estamos vivendo na Educação Brasileira.

IV A articulação com as demais etapas da Educação Básica.

A articulação entre as etapas da Educação Básica não está posta no documento e seria importante explicitar as especificidades de cada etapa. Quando às DCNEI apontam a crianças como centro da proposta e as interações e brincadeira como eixos da proposta, está se referindo às especificidades da primeira infância que precisam ser reconhecidas por todos.



RELATÓRIO PRODUZIDO A PARTIR DA ANÁLISE DO DOCUMENTO PRELIMINAR QUE ORIENTA O CURRÍCULO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

GRUPO DE TRABALHO: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹⁸

Nosso grupo de trabalho, formado por professoras da Educação Básica e do Ensino Superior, de diferentes sistemas de ensino, recebeu a atribuição de analisar o texto nomeado como “Proposta Preliminar do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro”. Após inúmeros diálogos tecidos entre nós e a leitura atenta do texto, elencamos alguns pontos que subsidiaram nossas reflexões e inferências no documento. Seguem abaixo as principais questões discutidas por nós:

1. **FINALIDADE DO DOCUMENTO:** Ao longo do texto, são enunciadas finalidades diversas e, por vezes contraditórias, para o documento. Ora se trata de um documento que “estrutura o currículo” do Estado do Rio de Janeiro. Ora, de um documento que se anuncia como uma leitura da Base Curricular Nacional, constituindo-se como uma Base Curricular Estadual. Ora o documento é qualificado como implementador de diretrizes curriculares para o estado. Ora no documento consta que sua finalidade não é prescritiva. Acreditamos que cada uma das finalidades anunciadas é atravessada por uma concepção de currículo. A falta de clareza acerca da concepção e por vezes, a coexistência de diversas concepções de currículo faz emergir a incoerência presente em todo o texto. Considerando que mesmo nos documentos nacionais que deveriam referenciar tal produção, as incoerências quanto às concepções de currículo transbordam, pensamos ser importante destacar a finalidade de **ORIENTAÇÃO CURRICULAR** em todo o texto, a fim de que se leve em conta que currículo não se produz verticalmente, mas cotidianamente em cada espaço educativo e com respeito às concepções pedagógicas de cada educadora, de cada educador.

¹⁸ Patrícia Baroni – UFRJ; Claudia Andrade - CAP UERJ; Ana Paula Batalha - Colégio Cruzeiro; Paula Cid – UERJ; Claudia Gomes – PMDC; Regina Macedo - Colégio Pedro II; Elaine Constant - PNAIC/UFRJ

2. **DOCUMENTO PARA QUEM?** Para nós, está explícito que o documento se destina a professoras e professores da Educação Básica, na medida em que todo o texto é intermediado pelo fragmento “o professor deve”. Contudo, o lugar desses professores se reduz apenas à subserviência da prescrição. Além de se constituir como um documento extenso que não se aproxima do praticado, do vivido nas escolas fluminenses, o protagonismo docente não tem espaço em nenhuma das 456 páginas. O texto não conversa com o professor da Educação Básica. O texto prescreve o que e como professores devem ensinar, partindo de uma escrita incoerente e distante desses mesmos professores.
3. **MODALIDADES DE ENSINO, UM ACESSÓRIO QUE NÃO COMBINA COM O RESTO** – Ao apresentar o Ensino Fundamental, o documento tem o cuidado de informar que tal nível é oferecido no Estado do Rio de Janeiro através das diferentes Modalidades de Ensino: Educação do Campo, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação de Pessoas em Sistema de Privação de Liberdade, etc. Ao longo do texto, entretanto, não há nenhuma outra menção às modalidades. Inclusive, é preciso destacar que a palavra criança é utilizada durante todo o documento para tratar de quem faz jus ao Ensino Fundamental, invisibilizando, portanto, todas as demais modalidades de ensino.
4. **EDUCAÇÃO BÁSICA: UM PROCESSO DESCONTÍNUO** – Nossa análise também identificou que a Educação Básica é apresentada a partir de uma perspectiva fragmentada, desconexa e gradual. Educação Infantil e Ensino Fundamental são apresentados como “etapas” da Educação Básica e por diversos momentos, o texto trata de “aprendizagens progressivas” ao tentar dialogar sobre o processo. Nem nos campos de experiência da Educação Infantil, nem nas habilidades e competências dos anos iniciais do Ensino Fundamental encontramos interseções que permitam que os estudantes vivam a educação como processo. O conjunto do texto afirma a educação infantil enquanto o lugar da brincadeira, o lugar das interações. Quando chega ao ensino fundamental, a escola é apresentada como o lugar da alfabetização, do desenvolvimento de

habilidades e de competências relacionadas a conteúdos das chamadas aprendizagens essenciais.

5. **DESPOLITIZAÇÃO E CARÁTER PRESCRITIVO DAS ÁREAS** – O documento não apresenta eixos que possibilitem o trabalho interdisciplinar. Percebemos as áreas elencadas enquanto núcleos isolados, cujos conhecimentos se prestam apenas à aplicação. Nós, professores e professoras, alunos e alunas, todos os dias problematizamos conteúdos, construímos e desconstruímos teses, relacionamos o *praticadopensado* aos debates mais globais de nossa sociedade, bem como identificamos as especificidades dos municípios onde atuamos, das comunidades das quais fazemos parte, das questões que se mostram presentes em cada unidade escolar. Mesmo assim, o documento despolitizou as disciplinas, desconsiderou a potência de reflexão e ação de alunos e de alunas do Estado do Rio de Janeiro.
6. **ATUALIZAÇÃO CONCEITUAL** – Sugerimos que todo o documento seja revisto à luz dos debates acadêmicos atuais e das experiências vividas pelos professores do estado. Nós, professores, não utilizamos mais termos como “Educação Prisional” ou “Educação Socioeducativa”.
7. **REVISÃO DA LEGISLAÇÃO CITADA** – Sugerimos também que a escrita do texto seja cuidadosa quanto à citação de leis. Um documento curricular do Estado do Rio de Janeiro não pode considerar a Emenda Constitucional N° 59/2009, que já modificou a Constituição Federal em seus artigos 208, 211, 212 e 214 e que ampliou a obrigatoriedade do ensino de apenas Ensino Fundamental para Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade, como o “arcabouço legal que fundamenta o a implementação do ensino fundamental de nove anos”. Ressaltamos, a fim de contribuir com a correção da informação que o ensino fundamental de nove anos ganhou eficácia a partir da aprovação da Lei 11.274, de 02 de fevereiro de 2006.
8. **PLÁGIO** – Considerando a ética necessária às práticas educativas e ao exercício do ofício docente, nos sentimos muito desrespeitados ao identificarmos num documento preliminar que pretende “orientar” o currículo estadual mais de trinta



trechos no documento copiados integralmente de fontes diversas. O Crime de Violação dos Direitos Autorais está previsto no Código Penal, Artigo 184.

Feitas as considerações acima, encaminhamos para este Conselho o Documento analisado por nós, constando de sugestões de supressão, inclusão, alteração e problematização.



PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Enio Serra¹⁹
José Carlos Lima de Souza²⁰
Fabiana Rodrigues²¹

A EJA não está na Proposta Preliminar do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC, 2018). Essa constatação não nos surpreende, visto o lugar marginal ocupado por essa modalidade da EB nas políticas públicas educacionais nos últimos três anos. Embora revele esse descaso rotineiro do poder público, tal situação traz ao menos dois alertas para os profissionais que atuam, pesquisam e militam na EJA: 1) sua presença oculta e não assumida no documento; 2) a ausência de propostas específicas para a modalidade.

O primeiro alerta aponta, na verdade, não para uma ausência total, mas para uma presença escamoteada, oculta e não assumida da EJA no documento. As breves citações presentes em duas páginas – p. 17 e p. 114 – de um documento composto por 456 páginas revelam a negação da especificidade do trabalho pedagógico com educandos jovens e adultos, em sua grande maioria trabalhadores que não tiveram o direito de concluir a Educação Básica quando crianças ou adolescentes. A primeira referência aparece quando o documento afirma o papel de complementaridade da BNCC e dos “currículos” na garantia das “aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica” (SEEDUC, p. 16). Ao dizer isso, a proposta da SEEDUC atesta que as decisões que materializam tais aprendizagens e “caracterizam o currículo em ação” (p. 17) devem considerar as diferentes modalidades (o documento cita seis modalidades, dentre as quais a EJA) sem mencionar, no entanto, as diferenças que marcam as modalidades nem se reportar a possíveis outros documentos que o façam. A segunda referência aparece na introdução ao item que trata dos anos iniciais do Ensino

¹⁹ UFRJ/Fórum EJA

²⁰ UERJ/SME-RJ/Fórum EJA RJ

²¹ NedEJA-UFF/SEEDUC-RJ/Fórum EJA RJ

Fundamental (p. 114) e também faz menção ao “respeito” às especificidades das modalidades nos mesmos moldes apresentados nas páginas anteriores.

Apesar do discurso, tal quadro revela, em última instância, a negação da própria modalidade enquanto tal, pois ao não assumir e caracterizar a diferença entre escola de crianças e escola de adultos, o documento, embora a cite, fere a própria legislação em vigor, que instituiu a EJA como uma das modalidades da Educação Básica brasileira (LDB, 1996; DCNEJA, 2000). Afirmar o caráter complementar atribuído à BNCC para garantir as chamadas aprendizagens essenciais não significa assumir especificidades, pois parte-se do princípio de que há um conjunto de itens obrigatórios a todas as modalidades, não questionando se esses itens fazem sentido a todos os contextos vivenciados por todas as escolas e por todos os seus sujeitos.

Tal perspectiva remete ao segundo alerta anunciado anteriormente e pode evidenciar, no fundo, a ausência de uma política específica para a EJA no Ensino Fundamental. Levando-se em conta que esse documento provavelmente balizará o conjunto de ações políticas das redes municipais de todo o estado, é grave a falta de indicações mais precisas sobre princípios que orientem propostas curriculares voltada para a EJA. Falamos em princípios e não em listas de habilidades e competências que mais engessam que contribuem para a autonomia dos projetos político-pedagógicos de cada escola. Tanto na legislação vigente quanto na produção acadêmica e nos relatos de experiências de docentes são fartos os sinais de que a EJA é marcada por profunda diversidade de seus sujeitos, o que faz com que o que seja considerado como complementar pelo documento e pela BNCC seja o que dá mais sentido aos diversos contextos escolares.

Com isso queremos dizer que não cabe à EJA o estabelecimento de habilidades e competências – denominações, aliás, advindas do mundo empresarial e mercadológico – para cada disciplina. Até porque o que se determina no documento leva em consideração a vida de crianças e adolescente e não a vida de jovens e adultos trabalhadores que estudam e vivenciam as características de pessoas responsáveis por sua sobrevivência e a de suas famílias e assumem, por isso, deveres e obrigações que lhes tomam tempo e preocupações. Portanto, não se trata de complementaridade, mas de

projetos e ações exclusivas, específicas para esse público. Sem isso, esse documento pode ser lido como único parâmetro para a EJA e seus ditames encarados como parte obrigatória do currículo a ser desenvolvido de forma condensada e comprimida, sem margem para outras perspectivas de seleção e organização de conteúdos escolares.

Na trajetória da EJA essa concepção já foi prevalente em termos legais. Chamada de currículo supletivo por alguns autores (SERRA, 2017), predominou até a promulgação das DCNEJA (2000), estando, de certa forma, ainda presente em muitos cursos de EJA, justamente pela dificuldade em se estabelecer políticas mais contundentes tanto no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores quanto no que se refere à instauração de uma política pública efetiva para a modalidade em todo o território nacional. Contribuindo para a superação dessa visão, diversos pesquisadores apontam para a necessidade de outros aportes quando se pensa em currículo para a EJA. Ciavatta e Rummert (2010) afirmam, por exemplo, que “a elaboração de uma proposta curricular não pode ser definida independentemente dos sujeitos envolvidos no processo, nem da dimensão histórica e política em que é elaborada” (p. 468). No caso da EJA, isso significa considerar não só o contexto sócio-político mais amplo, afastando-se, portanto, de algo puramente prescritivo, como também tomar a categoria trabalho como um dos eixos articuladores da seleção de conteúdos, uma vez que “as escolhas que presidem a organização curricular derivam de critérios de caráter sócio-político que, por sua vez, definem os procedimentos teórico-metodológicos e as práticas educativas” (p. 470).

Oliveira (2007) chama a atenção para a necessidade de se entender o currículo “como oriundo de múltiplos e singulares processos locais de tessitura curricular”, o que faz surgir “alternativas curriculares efetivas construídas cotidianamente pelos sujeitos das práticas pedagógicas, e já em curso em muitas escolas/classes do Brasil inteiro” (p. 93). Reconhecer os currículos praticados significa lançar um olhar mais apurado para a superação de problemas que perseguem a EJA, como, por exemplo, a linguagem infantilizada, já que são muitos os educadores que dão atenção à rica vida em aprendizagens que jovens e adultos possuem e levam para as salas de aula. Sendo assim, a autora não identifica o currículo como “um produto que pode ser construído seguindo

modelos pré-estabelecidos, mas um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam” (p. 93).

Como já dito, também a legislação vigente traz elementos importantes para se pensar e se construir propostas curriculares para a EJA. Por isso mesmo, há que reconhecer a especificidade desta modalidade educativa tendo em vista as suas bases legais, a saber:

- A Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- A Resolução CEB/CNE nº 1, de 05 de Julho de 2000 que estabelece as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos;
- E, por fim, o Parecer CEB/CNE nº 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Em relação à LDB 9394/1996), a Educação de Jovens e Adultos é tratada no título V, Capítulo II, como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, e regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental. O Artigo 37 diz que “(...) A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. O Parágrafo 1º diz que “(...) Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”. Indo além, tanto o Parecer CEB/CNE nº 11/2000 como a Resolução CNE/CEB 1/2000 frisam que deve ser observada na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos, que considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. A resolução CEB/CNE 1/2000, por fim, no seu artigo 6º, afirma que cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da

Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

No que se refere à EJA em espaço de restrição e privação de liberdade, nomenclatura atual em substituição a “ensino prisional”, como aparece na Proposta Preliminar da SEEDUC, as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação e Restrição de Liberdade, aprovada através da Resolução CEB/CNE nº 2, de 19 de maio de 2010, indica que a educação em situação de privação de liberdade precisa estar calcada na legislação educacional e de execução penal vigente, além de determinar a responsabilidade do estado para o seu atendimento através da suas Secretarias de Educação em articulação com as Secretarias de Administração Penitenciária. Em termos das propostas curriculares, o Plano Estadual de Educação nas Prisões do Rio de Janeiro preconiza que a EJA em espaço de privação de liberdade “deverá contemplar seu alunado com atividades educacionais para jovens e adultos que sejam adequadas às especificidades desta educação diferenciada, integrando as práticas pedagógicas à rotina da Unidade Prisional, preservando os marcos legais” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 04).

Ainda entre os grupos que expressam identidades específicas e que, portanto, exigem projetos político-pedagógicos próprios se encontram as comunidades quilombolas e os diversos povos indígenas. Contemplados na legislação educacional através das modalidades Educação Quilombola e Educação Indígena (Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010), os jovens e adultos pertencentes a esses grupos socioculturais também demandam outro tipo de atendimento próprio em função da faixa etária e que a EJA pode lhes oferecer. Mesma situação se dá no que se refere à Educação do Campo, outra modalidade da Educação Básica que também atende a jovens e adultos e, em função disso, necessita de um vínculo curricular maior com a EJA. Nesse sentido, a ausência da EJA na proposta curricular do estado do Rio de Janeiro, na verdade, invisibiliza essas demandas, todas elas muito presentes no território dessa unidade da federação.

Articulando os aspectos destacados nas bases legais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil com os compromissos internacionais dos quais o Brasil é um dos países signatários, destacando dentre esses compromissos a Carta de Hamburgo (1997), documento final da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, e respeitada a diversidade dos sujeitos educandos da EJA, definida no Documento Base Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA (2009), reiteramos o que afirma Frigotto (2002):

O patrimônio natural e científico e os processos culturais e educativos não podem estar subordinados ao mercado e ao capital, mas ao conjunto de direitos que configuram a possibilidade de qualificar a vida de todos os seres humanos. A educação, nesta perspectiva, é elemento crucial no processo de emancipação da classe trabalhadora e de estabelecer práticas sociais comprometidas com a dignidade e a vida de todos os seres humanos. (p. 65)

Contudo, indo de encontro às considerações anteriores, a Proposta Preliminar em análise, a continuar do jeito que está, se constituirá em mais do mesmo, ou pior, em grave retrocesso, pois desconsiderará avanços obtidos a partir da legislação e de programas e projetos mais condizentes com a realidade da EJA levados a cabo tanto pela rede federal quanto por diversas redes estaduais e municipais. Dessa forma, a comissão de especialistas em EJA considera inapropriada para a modalidade a concepção de currículo que prevalece no Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro. Seus membros consideram também que o esforço de se constituir um documento basilar para a construção de propostas curriculares deve ser fruto de diálogos e conversas com educadores, educandos, gestores, pesquisadores e militantes que atuam na EJA.

São, portanto, mais que urgentes políticas que garantam a EJA presencial com pluralidade de propostas curriculares que considerem a diversidade de públicos que ela busca atender, sem, contudo, cair na precarização, no aligeiramento e na simples certificação, muito pouco eficazes para sujeitos sociais cuja luta é tão inglória por uma oportunidade de trabalho com um mínimo de dignidade. Políticas, enfim, que



reconheçam a importância e a essencialidade dessa modalidade, que reparem lacunas deixadas por (in)ações passadas e assegurem a educação como direito social e humano, cujo maior devedor é o Estado brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil In: Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)/Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009, p. 27-43.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010 461. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

CURY, C. R. J. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p 25-133.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Coleção estudos culturais em educação.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>>.

RIO DE JANEIRO. Plano Estadual de Educação nas prisões. Secretaria de Estado de Educação; Secretaria de Administração Penitenciária. Rio de Janeiro, 2012.

SERRA, E. Currículo e docência na Educação de Jovens e Adultos. In: SERRA, E.; MOURA, A. P. A. Educação de Jovens e Adultos em debate. Jundiaí, SP: Paco, 2017.



ANÁLISE DA PROPOSTA PRELIMINAR DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: GEOGRAFIA

Andressa Elisa²²

Roberto Marques²³

Rafael de Abreu Ferraz²⁴

1. Metodologia de leitura e análise do documento curricular RJ

A equipe de geografia, tendo como eixo a carta de princípios, optou por realizar a leitura e a análise do documento a partir de dois recortes. O primeiro, sobre o texto de apresentação, referenciais teóricos e conceituais. O segundo, sobre a tabela de habilidades e conteúdos de geografia.

No primeiro item (o texto de apresentação), procuramos identificar as abordagens conceituais do documento, bem como suas respectivas referências teóricas, tanto no campo da educação como no campo da geografia. A partir daí, definimos alguns aspectos que consideramos importantes na avaliação: orientação e coerência teórica, coerência do texto, fragilidades e equívocos nas abordagens teórico-conceituais. Ainda no texto de apresentação, procuramos identificar a caracterização da geografia como disciplina escolar, ciência e campo de conhecimento. Ou seja, concentramos as análises nas abordagens teóricas, nos conceitos e categorias utilizados, e também nos recortes do objeto.

Sobre a tabela de conteúdos e habilidades de geografia, analisamos as séries iniciais e os anos finais do ensino fundamental de maneira separada e depois articulada. A partir daí, procuramos não fazer correções de sugestões estritas e pontuais sobre os conteúdos propostos, mas observar os pontos que (1) apresentam equívocos (conceituais, de abordagem, etc.), (2) representam maior incidência sobre a redução da autonomia docente e (3) apresentam conceitos, concepções e abordagens em desacordo

²² Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)

²³ Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)

²⁴ Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)

com a carta de princípios. Demos atenção especial aos itens propostos especificamente para o Rio de Janeiro.

2. Análise do documento

a. O texto de apresentação

O texto de apresentação do documento curricular do estado do Rio de Janeiro traz alguns problemas. Um deles é o fato de ser praticamente uma reprodução de trechos da Base Nacional Comum Curricular. Apresenta, também, alguns problemas de coerência e de falta de consistência teórica e metodológica nas argumentações. Por exemplo, na página 9, segunda linha, diz que a versão preliminar foi elaborada “tendo por base diversos referenciais curriculares do território fluminense”. No entanto, não diz quais foram esses “referenciais teóricos”, nem ao menos os indica. Entendemos que é importante, para qualquer análise segura, indicar as referências utilizadas.

Por exemplo, o documento, na página 119, diz que ele “não é um currículo”, mas um instrumento para garantia dos direitos comuns estabelecido pela Constituição Federal. No entanto, em seguida assume o caráter normativo, o que pode ser visto como uma contradição, dadas as singularidades dos 92 municípios:

assegurar o
estado
de
desses
privada.

Ciente de que a BNCC, **como normativa** tem papel de direito a um aprendizado de qualidade para todos, cabe ao do Rio de Janeiro seguir nesta mesma direção, na construção cenários que fortaleçam os 92 municípios na participação processos formativos para a educação, seja ela pública ou privada.

(Documento Preliminar do RJ, pág. 119, grifos nossos)

De fato, o texto de apresentação para o ensino fundamental no estado no Rio de Janeiro tem um caráter normativo, uma vez que desconsidera as diversidades locais e sendo monocultural e homogeneizante. Esses aspectos serão apresentados mais adiante, nas análises e sugestões sobre a proposta curricular do estado do Rio de Janeiro.

Outro aspecto que merece ser mencionado é sobre a estrutura do texto em si. Há, no documento, conceitos vagos, como o de “formação da cidadania” (pág. 363), que

aparece como sendo o foco do ensino de geografia. Também é possível identificar trechos repetidos em páginas diferentes (364 e 365), bem como muitas repetições do texto da BNCC.

Vale lembrar, ainda, o fato de que, com base na própria Base Nacional Comum Curricular, o documento defende a concepção dos “direitos de aprendizagem”, porém, em um contexto no qual o governo estadual do Rio de Janeiro vem fechando escolas e reduzindo o número de salas de aula sistematicamente.

b. A geografia apresentada

No caso específico da geografia, o primeiro problema é que a bibliografia utilizada como referência não tem relação com o texto em si. Salvo algumas breves citações, não ficam claras as conexões entre a bibliografia indicada e as argumentações do texto sobre a geografia.

A geografia apontada nas referências do documento preliminar é uma geografia descaracterizada, desfigurada, sem consistência na identificação como um campo de conhecimento ou como ciência, que justifique essa denominação. Não há, também, correlação direta entre a concepção de geografia defendida no texto e a que aparece nas indicações de habilidades e objetos de aprendizagem. A maior expressão dos problemas apresentados pela geografia do documento preliminar é o trecho que diz que a mesma “se estrutura em conceitos, como espaço, região, território, paisagem e natureza” (pág. 367). “Natureza”, aqui, foi transmutada de objeto em categoria ou conceito espacial. Além disso, o conceito de “lugar” simplesmente não aparece – o que de certa forma é coerente, pois os lugares não são contemplados nas suas especificidades, em uma proposta que se apresenta como homogeneizadora.

O que emerge como geografia, no texto de apresentação, é um apanhado de indefinições ou definições vagas, que fazem com que seja difícil, inclusive, estabelecer entre o que se propõe teoricamente e o que se indica na tabela de habilidades e objetos de aprendizagem. Ao contrário, tem-se uma geografia objetificada, distante de qualquer diálogo com o cotidiano dos lugares.

Com o intuito de melhor ajustar a proposta de geografia a diálogos com as demandas das escolas fluminenses, indicamos algumas mudanças no quadro de habilidades e objetos de aprendizagem. As foram feitas com o objetivo de buscar melhor orientar o trabalho docente e permitir uma identificação mais clara da ciência geográfica.

Quadro de Habilidades de Geografia - Ajustes

Item	Análise	Sugestão
(EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças de usos de espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações	A ideia de público já identifica finalidade e uso do espaço, bem como naturaliza a ideia de público e privado, desconsiderando que são construções históricas e culturais.	Suprimir o item.
(EF01GE01.RJ) Descrever a origem da família e seus modos de vida.	A habilidade não tem relação com o objeto de conhecimento. O objeto de conhecimento é muito restrito. Além disso, já aparece como objeto de conhecimento em EF01GE08	Suprimir o item.
(EF02GE07) Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais.	Habilidade restrita e incompleta.	Inserir “impactos ambientais e sociais ”
(EF03GE02.RJ) Reconhecer aspectos sociais, culturais e econômicos de seu	A habilidade contém uma indução de conteúdo restrito, inclusive confundindo com objeto de	Retirar o trecho “(ecoturismo, recursos hídricos, comércio, ICMS verde etc.)”.

<p>município (ecoturismo, recursos hídricos, comércio, ICMS verde, etc.)</p>	<p>aprendizagem.</p>	
<p>(EF03GE03.RJ) Reconhecer que alguns recursos naturais estão se esgotando pela falta de preservação e por práticas abusivas de coleta.</p>	<p>A habilidade tem dois problemas. Primeiro, a visão de “natureza” restrita a “recurso”. Ou seja, limita a natureza a um objeto do campo econômico. Depois, também limita os impactos ambientais a “falta de preservação” ou “práticas abusivas”, ambos vagos e individualizantes</p>	<p>Suprimir o item.</p>
<p>(EF04GE01.RJ) Reconhecer os povos que fizeram parte da formação do povo brasileiro salientando o crescimento da economia a partir desse movimento.</p>	<p>Os objetos não se relacionam com as habilidades indicadas. Além disso a habilidade é muito específica e se confunde como objeto. Também traz uma visão estreita do fenômeno migratório</p>	<p>Suprimir o item.</p>
<p>(EF04GE01.RJ) Reconhecer os povos que fizeram parte da formação do povo brasileiro salientando o crescimento da economia a partir desse movimento.</p>	<p>O item apresenta uma visão restrita da formação do povo brasileiro e estabelece uma relação</p>	<p>Substituir por “identificar a diversidade cultural e étnica da formação do povo brasileiro”.</p>
<p>(EF04GE02.RJ) Identificar ações da Agenda 21 que contemplem as unidades de conservação do estado do Rio de Janeiro.</p>	<p>O item limita a questão das políticas de preservação e conservação ambiental a Agenda 21. Também restringe a questão às unidades de conservação.</p>	<p>Substituir por “identificar políticas e ações diversas que contemplem a preservação e conservação da natureza”.</p>
<p>(EF05GE01.RJ) Reconhecer que essa dinâmica contribuiu para o crescimento da economia e sociedade fluminense.</p>	<p>Correlação mecânica e equivocada entre a dinâmica populacional e o crescimento econômico.</p>	<p>Suprimir o item.</p>

(EF05GE02.RJ) Analisar a relação do trabalho com transporte, energia, comércio, produção e serviços	Concepção limitada de trabalho.	Suprimir o item.
(EF05GE03.RJ) Reconhecer as regiões brasileiras e os estados que delas fazem parte identificando suas principais características	Item com risco de reproduzir estereótipos.	Retirar o trecho “identificando suas principais características”.
(EF05GE04.RJ) Compreender a divisão política do Brasil (regiões, estados e distrito federal).	Item repete o anterior (alteração da habilidade “reconhecer” para “compreender”) e pode ser fundido com ele.	Fundir com o anterior.
(EF06GE01.RJ) Reconhecer características geográficas. Relacionar aspectos que revelam a identidade do aluno com o seu lugar de vivência.	Item com redação confusa e induz que a identidade existe é algo a ser revelado.	Substituir por “reconhecer características geográficas do lugar de vivência do aluno”.
(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.	Indicações incompletas.	Inserir “gênero”, em “Aspectos de renda, sexo, gênero e idade nas regiões brasileiras.
(EF07GE01.RJ) Reconhecer a localização geográfica do Brasil na superfície terrestre, identificando e diferenciando seus limites naturais.	Há um equívoco conceitual, pois os limites não são necessariamente naturais.	Suprimir o trecho “identificando e diferenciando seus limites naturais”.

<p>(EF07GE003.RJ) Identificar os elementos sociais, culturais, econômicos e políticos que conferem identidade às regiões brasileiras, elencando questões que marcam algumas regiões como: a indústria da seca no Nordeste; desmatamento na Amazônia; problemas urbanos no Sudeste etc.</p>	<p>Item confuso e que traz indicações limitadas.</p>	<p>Substituir por “identificar elementos e problemas sociais em diferentes lugares do Brasil”.</p>
--	--	--

geografia que o documento carrega.



PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: MATEMÁTICA

Rosana de Oliveira²⁵

Marcelo Bairral²⁶

Esse texto se propõe a apresentar uma análise singela e rápida da Proposta Preliminar do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro, que toma como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora tenhamos críticas a existência da BNCC como política de currículo em particular, pela concepção restrita e homogeneizadora de currículo e de diminuição da autonomia das escolas e dos professores. Além do mais, o discurso pela garantia do oferecimento de um ensino de qualidade para todos não se efetiva com o que está estabelecido nas habilidades. O mínimo estabelecido é conteudista e será, de fato, o máximo ensinado uma vez que será objeto de avaliações de larga escala. Portanto, nossa participação aqui se dá no sentido de tecer algumas contribuições que busquem minimizar erros na área de Matemática.

Entidades Científicas das quais participamos (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação²⁷, Associação Brasileira de Currículo²⁸ e Sociedade Brasileira de Educação Matemática²⁹) tem publicado vários documentos que expressam críticas à BNCC o documento final na área de Matemática não contemplou uma série de avanços das pesquisas em Educação Matemática. Pelo contrário, expressa um retrocesso em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os objetos do conhecimento e as habilidades assumem uma característica restritiva e pontual. Não são considerados os aspectos que circundam o objeto matemático, o que possibilitaria uma ampliação das práticas desenvolvidas pelos professores. Porém, procuramos contribuir com o documento da seguinte forma: (1)

²⁵ UERJ

²⁶ UFRRJ

²⁷ <http://www.anped.org.br/>

²⁸ <https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/08/anped-e-abdc-criticam-base-comum/>

²⁹ <http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/>

apresentando resumidamente elementos que contribuam para uma compreensão dos professores sobre a importância do aprendizado matemático, o que se entende por linguagem e competências, que são conceitos muito limitados no documento; (2) apresentando alguns aspectos sobre cada uma das unidades temáticas; (3) destacando algumas observações sobre as habilidades apresentadas pela BNCC e pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE/RJ).

Inicialmente, em consonância com os princípios do Fórum Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, cabe reafirmar:

- A valorização do professor e a importância da sua autonomia para tomar decisão, planejar coletivamente, socializar experiências e produzir conhecimento *na, com e a partir* da sua prática.
- A aprendizagem matemática de qualidade como direito de todas e todos. Aprendizagem essa que considere os saberes locais e as diferentes formas de manifestação da cultura, suas formas de apropriação e sua influência no aprendizado.
- Aprendizado crítico, emancipatório, não meritocrático da matemática mediante processos de ensino que potencializem formas variadas de raciocinar e não apenas memorização de algoritmos e nomenclaturas.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes sujeitos e linguagens. Sendo a linguagem um sistema por meio do qual o homem comunica ideias, expressa sentimentos e se desenvolve, cabe lembrar que **a matemática é também uma linguagem**. Portanto, é imprescindível que a escola compreenda e incorpore as novas e diferentes linguagens (falada, escrita, pictórica, digital etc.) e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação e que eduque para usos democráticos e críticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital.

A incorporação de tecnologias no ensino e o estudo das diferentes linguagens precisam ser feitos de forma articulada e não separando a língua materna de outras

formas de estar e compreender o mundo, como a Matemática e as Artes. Alguns objetos do conhecimento indicam o uso de *software*, sobretudo, na temática da geometria. Há uma variedade de softwares, aplicativos para celulares, planilhas, calculadoras etc. que precisam estar integradas em diferentes objetos de conhecimento e perpassando diferentes temáticas. Inclusive, é importante considerar o pensamento matemático desenvolvido com essas tecnologias e não dissociado delas, como se elas fossem apenas ferramenta. Não, as tecnologias digitais, sobretudo, são parte de nós, são extensões de nosso copo/mente. Não existimos sem elas e desenvolvemos nosso conhecimento e modo de ser também com elas. Portanto, carecemos de orientações didáticas de como as mesmas devem ser inseridas criticamente na escola e não apenas serem proibidas, como vemos com *smartphones* ou *tablets*.

O **conceito de competência** tem sido alvo de muitas discussões e controvérsias no campo educacional. Talvez, uma dessas razões é o fato de ter sido um construto importado do campo profissional, das empresas. Ser competente é agir com autonomia, ser capaz de auto regular as suas ações, de saber não somente contar com os seus próprios meios, mas procurar recursos complementares, quer dizer, ser capaz de reintegrar os seus recursos a outro contexto. Ser competente envolve um processo de pensamento crítico, consciente e refletido de mobilização de recursos para agir face a uma determinada situação singular, concreta e nova para o indivíduo. Portanto, o que se pede a um aluno não é somente que seja competente, mas que aja com competência. Há diferentes níveis de desenvolvimento de competências. Uma mesma competência pode ser trabalhada ao longo de todo um ano/faixa, ou mesmo de vários(as). Trata-se assim de um processo continuado, com diversos níveis ou graus de desenvolvimento em função das diferentes experiências de aprendizagem que são oportunizadas ao aluno (SANTOS, 2005)³⁰.

No documento curricular o conceito de **competência** está definido (p. 13-14) pela “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” e o de **habilidade**

³⁰ SANTOS, L. Ensinar e avaliar competências em Matemática: que desafios? *Boletim Gepem*, n. 47, p. 31-50, 2005.

conceituado levando em conta habilidades (cognitivas, práticas e não cognitivas), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício pleno da cidadania, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta”. Identifica-se, portanto, certa incoerência conceitual entre competência e habilidade. Essa inconsistência é visível nas 8 competências específicas de Matemática apresentadas no documento (p. 271-272), ou seja, se competências estão associadas a conceitos e procedimentos, o que se apresenta no documento está associado ao conceito de habilidades. Pelo conceituado no documento elas se parecem mais a habilidades. E, em segunda análise, pela definição do documento, o que temos a cada objeto de conhecimento (nos quadros) não seriam competências? Ainda, considerando que as reconheçêssemos como habilidades não seriam elas todas cognitivas? Que tipo de habilidade não cognitivas aborda o documento? Elas, juntamente com as práticas, não deveriam ter visibilidades nos objetos de conhecimento?

Estes e outros questionamentos devem acompanhar o(a) professor(a) na aplicação desse documento em sala de aula. Não se restringindo a ele, ampliando sempre que possível o olhar sobre os conhecimentos matemáticos e priorizando a aprendizagem dos conceitos matemáticos, embora em muitos casos as técnicas operacionais e de resolução de problemas façam parte da construção dos conceitos. Nessa perspectiva, na competência 2 destaca-se a expressão “raciocínio lógico”, porque compreende-se que não existe uma única lógica. A ideia de raciocínio lógico, indicada na segunda competência matemática, está superada. O que se deseja é que o estudante desenvolva diferentes lógicas de pensar e de organizar o pensamento e as expresse por meio de uma linguagem. Se há raciocínio há uma lógica, ainda que não aquela desejado pelo professor ou pela matemática acadêmica. A função da escola, portanto, será trabalhar para desenvolver o senso crítico dos alunos para análise (aprimoramento, adoção ou refutação) dessas lógicas.

A BNCC indica 5 unidades temáticas, que organizam o que deverá ser trabalhado com os estudantes ao longo dos anos de escolaridade: **Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Estatística e Probabilidade.**

Seguem algumas considerações sobre cada uma dessas temáticas.

A unidade temática **Números** não se restringe apenas ao estudo dos números naturais, racionais, irracionais e reais. Ela envolve todo o trabalho a ser desenvolvido em relação as operações e resolução de problemas. Como destaque nessa unidade temática, anos iniciais de 1º ao 5º o estudo dos números deve seguir a seguinte da seguinte forma: Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100) (EF01MA05 e EF01MA01.RJ) para o 1º ano, até três ordens para 2º ano (EF02MA01 e EF02MA01.RJ), e segue aumentando uma ordem por ano, com seis ordens. Estudantes do 1º ou 2º ano, podem trazer conhecimento sobre números maiores e não devem ser privados de estudá-los. Por outro lado, professores que atuam n 1º ano consideram precoce o trabalho dos números até 100, pois os estudantes se diferenciam da forma como chegam às escolas, por exemplo, por terem tido ou não acesso à Educação Infantil. Nos anos finais, mais uma vez identificamos uma lacuna, onde os números irracionais não são abordados, nem de forma intuitiva. Do estudo dos números racionais alterna-se para o estudo dos números reais. Há uma ruptura cognitiva complexa dos números naturais para os inteiros negativos, os racionais e os reais. Por exemplo, entender e explicar a multiplicação de números inteiros negativos exige um conhecimento matemático dessa mudança de modo que o ensino não caia em regras de sinais e o aluno não entenda a multiplicação (e a divisão). Não há situações cotidianas que expliquem o produto de números inteiros negativos! Há algumas possibilidades de abordagem como o uso da reta numérica, de homotetia ou de explicações algébricas. Todavia, é necessário que o professor conheça ou tenha essas orientações didáticas devidamente esclarecidas. Na temática dos números (e operações) diga-se, também, a relevância de um trabalho que potencialize as diferentes formas (usuais, do cotidiano; algorítmicas) de operar com números tampouco são observadas. Por exemplo, apresentarmos a uma criança de 8 anos a operação $1 : 0,25$ não é apropriado. Todavia, se perguntássemos a ela quantas moedas de 25 centavos precisamos para formar um real é muito provável que ela saiba que são 4 moedas. Esse tipo de relação entre o conceito de número, de processos de contagem e de operação entre números está ausente no documento.

Na unidade temática **Álgebra**, que agora se aplica também aos anos iniciais, desconsidera todas as pesquisas desenvolvidas em torno do desenvolvimento do Pensamento Algébrico com os estudantes. A abordagem dessa unidade temática nos anos iniciais prioriza o estudo das sequências e no 4º ano as propriedades da igualdade (EF04MA14). Falcão (2003, p. 27-38), apresenta no artigo “*Alfabetização Algébrica nas Séries Iniciais. Como começar?*” uma abordagem sobre como desenvolver com crianças conceitos de função, incógnita e relação entre quantidades conhecidas e desconhecidas, desconstruindo, portanto, a ideia da linearidade do conhecimento visível na BNCC. Nos anos finais, retoma-se todo o peso na manipulação algébrica, em um momento em que temos aplicativo em smartphones que se colocados sobre (utilizado a câmera) uma equação, apresentam o resultado instantaneamente³¹. O desenvolvimento do pensamento algébrico desde as séries é muito importante e não é uma novidade no ensino³². Uma importante relação algébrica é a funcional. Por exemplo, uma criança pode saber que o número de balas que comprar dependerá (é função) do montante de dinheiro que tiver. Esse tipo de relação, que desenvolve ideias de dependência (a quantidade de balas dependerá da quantidade de dinheiro) e de variável (variam as quantidades de balas e de dinheiro). No 8º e 9º anos essa abordagem aprofunda as ideias de regularidades e de generalização, importantes no conceito de Função. Se o professor não tiver orientações de como abordar a qualidade do seu trabalho poderá ficar prejudicada.

Na unidade temática **Geometria** a atenção à identificação e nomenclatura de formas planas e não planas continua sendo o foco. Essa abordagem, de deixar as formas não planas (paralelepípedos, cones etc.) para um trabalho posterior ao das formas planas (quadrado, triângulo etc.) também já está superada nas pesquisas em educação matemática. O trabalho com propriedades de polígonos está ausente. Além do mais, o que vemos são resquícios de uma geometria euclidiana convencional, como o foco em ponto, reta e plano, que também é empobrecido. O pensamento geométrico envolve processamento de imagens e de relações do espaço não plano

³¹ Por exemplo, veja o Photomath.

³² Veja, por exemplo, o Boletim Gepem 42, publicado em 2003.

<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=gepem&page=issue&op=view&path%5B%5D=14>

(3D). A partir dessas relações podemos associar formas planas (faces), segmentos (arestas) e pontos (vértices). Quadrados, triângulos, paralelogramos etc. não existem. Se desenhamos em um papel eles passam a ter dimensão. O que fazemos é processar associações de formas, ou seja, ao analisarmos uma caixa de sapato podemos identificar formas retangulares. Todavia, essas associações não são simples e carecem de um uso sistemático e variado de recursos manipulativos convencionais, computacionais etc. Trata-se, portanto, de um trabalho que precisa ser feito desde as séries iniciais. O conceito de semelhança está praticamente empobrecido (EF09MA13, EF09MA14) nos últimos anos, o que é outro fato grave. Estabelecer relações de congruência e semelhança são muitos importantes no pensamento matemático e estão ausentes nas habilidades.

Na unidade temática **Grandezas e Medidas**, as unidades de medidas formais de comprimento, massa, capacidade, área, volume, tempo são abordados de forma usual. Ficam de fora - em contextos (matemáticos ou cotidianos) diversos - explorações sobre o conceito de medida. O Sistema Monetário Brasileiro não aparece no 4º ano, nem nos anos finais. Se inserir temática **Grandezas e Medidas** possa ser considerado um ponto positivo, a sua abordagem é restrita ao contexto numérico e muito empobrecida, pois a fração não é vista como medida. Também não são feitas relações com conceitos geométricos de área e volume, por exemplo. Outros sistemas de medida, inclusive, os computacionais (Bytes, Gigabytes etc.) deveriam ser explorados nos anos finais.

A introdução do trabalho com planas baixas é muito importante pela possibilidade de representar um espaço, desenvolver a visualização, de aprimorar o conceito de medida e de estabelecer estratégias de cálculo de regiões planas. Além do mais, se o trabalho com plantas no 8º ou 9º anos não vier acompanhado de um cuidado com o conceito de escala ele será muito empobrecido ou até mesmo gerar erros. Esse conceito, por estabelecer análises e comparações proporcionais (numéricas/geométricas) entre medidas reais e representadas no papel, é muito importante e também está ausente. Com as plantas baixas temos um ótimo exemplo de articulação entre as temáticas dos **Números**, das **Grandezas e Medidas**, e da

Geometria. Todavia, essas possibilidades de relação entre as temáticas, lamentavelmente, também não estão contempladas no documento em análise. Como as habilidades são “descritores”, não seria mesmo de se esperar que isso ocorresse, mas seriam necessárias orientações pedagógicas ao professor. Observe-se que não falamos de **operações com números**, mas elas também estão contempladas nesse trabalho com as plantas baixas. O mesmo podemos observar com as transformações no plano (simetria axial, rotação e translação). São conceitos importantes e de abordagem muito reduzida, basicamente, focada na identificação. É importante ter o cuidado em associar plantas baixas com vistas aéreas. Esse segundo pode ser feito separadamente e explorando outras relações e conceitos (latitudes, longitudes etc.). Um bom exemplo de recurso é o Google Earth.

A unidade temática **Probabilidade e Estatística**, essa é uma novidade para os anos iniciais. Portanto, exigirá do professor novos estudos. Ideias como acaso, evento e espaço amostral são abordadas e as de provável e possível nem tanto. Não há nenhuma indicação de como deve ser abordada nos primeiros anos da escolaridade. Para os anos finais segue um roteiro que enfatiza fórmulas e cálculos. O pensamento combinatório fica tangenciado nessa temática. Realizar uma multiplicação (como soma de parcelas iguais) é diferente de efetuar o princípio multiplicativo. Por exemplo, neste segundo a criança pode analisar de quantas formas diferentes ele pode se vestir se ela tiver três blusas (verde, azul e vermelha) e duas calças (branca e preta). Embora essa operação resulte no mesmo número 6 ela é fruto de raciocínios diferentes. Abordagens voltadas para diferentes formas de representação (registros pictóricos, tabelas, gráficos, construções em *softwares* etc.) também estão ausentes e são estratégias importantes em todas as temáticas.

A seguir os objetos de conhecimento e habilidades com observações:

Objetos do Conhecimento	Habilidades
<i>Sugestões de enunciado, de revisão e alertas para erros com sublinhados nossos</i>	
1º ano	
	(EF01MA01.RJ) Relacionar quantidade de elementos a sua representação numérica, assim como utilizar diferentes estratégias

	para identificar (<u>Em embalagens, jornais e revistas, em atividades que envolvam contagem</u>) números em situações que envolvam contagem e medidas.
	(EF01MA02.RJ) Identificar agrupamentos aos pares, assim como diferenciar números pares e ímpares. Realizar e analisar agrupamentos de modo a diferenciar números pares e ímpares.
	(EF01MA06) <u>Elaborar</u> situações de adição e construir procedimentos de cálculo para resolvê-las.
	(EF01MA08) <u>Elaborar e resolver</u> problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.
	(EF01MA10) Descrever, após o reconhecimento e a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.
	(EF01MA19) Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações do cotidiano do estudante e explorar as ideias de compra, de venda, de troca, <u>de empréstimo</u> .
2º ano	
Problemas envolvendo diferentes significados da adição (juntar, acrescentar) e da subtração (separar, retirar, quanto falta).	(EF02MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, quanto falta utilizando estratégias pessoais ou convencionais.
	(EF02MA15) Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos, assim como

	reconhecer, comparar e nomear figuras planas e corpos redondos e não redondos. <u>Atenção! Nem todos objetos não redondos são poliedros.</u>
3º ano	
	(EF03MA04) Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais e também na construção de fatos da adição e da subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.
	(EF03MA05.RJ) Utilizar estimativas para avaliar a adequação de um resultado e usar a calculadora (simples, de bolso ou do celular) para desenvolver estratégias de verificação e análise de cálculos.
Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, configuração retangular) e da divisão (repartição em partes iguais, agrupamentos com mesma quantidade, quantos cabem, medida.	(EF03MA07)
Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, configuração retangular) e da divisão (repartição em partes iguais, agrupamentos com mesma quantidade, quantos cabem, medida.	(EF03MA08)
Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, configuração retangular) e da divisão (repartição em partes iguais, agrupamentos com mesma quantidade, quantos cabem, medida.	(EF03MA08.RJ)
Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, configuração retangular) e da divisão (repartição em partes iguais, agrupamentos com	(EF03MA09.RJ)

mesma quantidade, quantos cabem, medida.	
Figuras geométricas planas e <u>não planas</u> , reconhecimento e análise de características.	(EF03MA10.RJ) Distinguir figuras planas de figuras espaciais (<u>não planas</u>), assim como Identificar diferentes pontos de referências para a localização de pessoas e objetos no espaço, estabelecendo relações entre eles e expressando-as através de diferentes linguagens: oralidade, gestos, desenho, maquete, mapa,
	(EF03MA13) Associar figuras geométricas <u>não planas</u> (cubo, bloco retangular, <u>pirâmides</u> , cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras, assim como distinguir formas espaciais arredondadas de formas não arredondadas.
Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações. Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, <u>pirâmides</u> , cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e	EF03MA14.RJ
4º ano	
	(EF04MA02.RJ) <u>Elaborar e resolver</u> (ou resolver <u>ou</u> elaborar) expressões numéricas, envolvendo as quatro operações, respeitando as regras de resolução, utilizando diferentes estratégias.
	(EF04MA15) Determinar o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade que envolve as operações fundamentais com números naturais. <u>Aqui não é importante só a propriedade da igualdade, mas também a ideia de incógnita.</u>
	(EF04MA04.RJ) Diferenciar retas de semirretas, utilizando as medidas de comprimento de modo que os estudantes relacionem os sistemas de medidas, retas e semirretas em diferentes contextos, realizando as comparações necessárias, identificando que entre elas a menor

	<p>distância entre os dois pontos é o comprimento do segmento de reta que os une.</p> <p><u>Seria muito mais interessante explorar em sólidos a ideia de segmento, ponto e plano do que ficar nessa distinção desnecessária entre reta, segmento e semireta.</u></p>
	<p>(EF04MA16) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.</p> <p><u>Conceitos de intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares também podem ser explorados mediante o uso de poliedros.</u></p>
	<p>(EF04MA17) Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais (<u>não planas</u>).</p>
	<p>EF04MA25 (EF04MA25) Resolver <u>ou</u> elaborar problemas (<u>ou elaborar e resolver</u>) que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.</p>
5º ano	
	<p>EF05MA02.RJ (EF05MA02.RJ) Reconhecer e escrever números romanos, fazendo um paralelo com os tempos históricos, relacionando-os <u>às situações do cotidiano.</u> <u>Que situações cotidianas?</u></p>
	<p>(EF05MA03) Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando <u>também</u> a reta numérica como recurso.</p>

Figuras geométricas espaciais (<u>não planas</u>): reconhecimento, representações, planificações e características	
	(EF05MA21) Reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos e medir volumes por meio de empilhamento de cubos, utilizando, preferencialmente, objetos <u>manipulativos</u> .
6º ano	
	(EF06MA01.RJ) Reconhecer entes geométricos, (retirar) <u>assim como construí-los com uso de instrumentos: o ponto, a reta e o plano. Não construímos um ponto. É melhor ficar apenas reconhecer, preferencialmente, em sólidos geométricos, pontos (vértices), segmentos (arestas) e planos (faces).</u>
	(EF06MA20) Identificar características e propriedades dos quadriláteros, classificá-los em relação a lados, a ângulos, <u>a propriedades</u> e reconhecer a inclusão e a intersecção de classes entre eles.
7º ano	
	(EF07MA19) Realizar transformações de polígonos representados no plano cartesiano, decorrentes da multiplicação das coordenadas de seus vértices por um número inteiro. <u>Quais? Pelo multiplicação pode ser ampliação, homotetia. E translação, simetria ou rotação?</u>
	(EF07MA22) Construir circunferências, utilizando compasso <u>ou ambiente de geometria dinâmica (GeoGebra, por exemplo)</u> , reconhecê-las como lugar geométrico e utilizá-las para fazer composições artísticas e resolver problemas que envolvam objetos equidistantes.
	(EF07MA01.RJ) Identificar, conceituar (<u>para que serve</u>) e construir os pontos notáveis de uma triângulo através do uso de instrumentos régua e compasso. Retirar

	(para que serve)
9º ano	
	(EF09MA01.RJ) Resolver e <u>(ou)</u> elaborar <u>(ou elaborar e resolver)</u> problemas de aplicação do teorema dos senos e teorema dos cossenos para um triângulo qualquer.
	(EF09MA17) Reconhecer vistas <u>(frontal, superior e lateral)</u> de figuras espaciais e aplicar esse conhecimento para desenhar objetos em perspectiva.
	(EF09MA19) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e de cilindros <u>retos (retirar)</u> , inclusive com uso de expressões de cálculo. <u>retirar(, em situações cotidianas.)</u>

PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – LÍNGUA PORTUGUESA

Luiza Alves de Oliveira³³
Mariângela Monsores Furtado Capuano³⁴
Simone Garrido Esteves Cabral³⁵

As análises realizadas pautaram-se na perspectiva da linguagem como interação e se efetivaram a partir de três procedimentos:

1. Posicionamento reflexivo a respeito da linguagem como atividade humana de interação entre sujeitos.
2. Leitura da seção que trata da área de linguagem e língua portuguesa na perspectiva de comentar/insere/propor uma abordagem de ensino-aprendizagem crítica e reflexiva.
3. Leitura, comentários, inserções, propostas de vocábulos, expressões e conceitos que possam contribuir para a clareza e a adequação das competências e habilidades (RJ) apresentadas no documento e a reflexão sobre possibilidades de dizer e conhecer a língua em sua potencialidade de significar o mundo social e historicamente constituído por sujeitos de linguagem.

3.6. Área de Linguagens

“[...] Palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, e assim se faz um livro, um governo, ou uma revolução, alguns dizem que assim é que a natureza compôs suas espécies.”
Machado de Assis

Linguagem, mais que sistema, também é ação entre sujeitos orientada para certa finalidade, é processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais em diferentes momentos da história. Por meio dela, damos sentido, representamos e expressamos nossas experiências de ser e estar no mundo. Todo professor é, antes de tudo, um professor de linguagem, independentemente de sua formação acadêmica.

³³ UFRRJ

³⁴ CPE

³⁵ UNISALLE-RJ



Geraldi (2013), com referência a Bakhtin (1977), afirma que o ensino-aprendizagem da linguagem inclui a compreensão da dinamicidade presente no ato interlocutivo e que, nas operações discursivas, os sujeitos fazem coisas com a linguagem e sobre a linguagem.

A aprendizagem da linguagem já é um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos, demandam esta reflexão, pois *compreender* a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas [...]. (GERALDI, 2013, p. 17, grifos do autor)

Se aprender a linguagem é um “ato de reflexão sobre a linguagem”, o agir da/na/pela linguagem configura-se como ato de interação entre sujeitos sociais que permite a representação e a expressão simbólica de experiências. Por meio da linguagem, significamos e produzimos sentidos através de símbolos, signos, gestos, sinais, cores, dizeres, silêncios etc. Ela envolve sujeitos, história, cultura e sociedade na dinâmica constante dos processos de interlocução em diferentes práticas sociais.

No esforço de significar e interpretar a linguagem, constituímos-nos como sujeitos de linguagem e não apenas como indivíduos que se comunicam ou expressam seu pensamento por meio dela. É na linguagem que os poderes e a ideologia se inscrevem, naturalizando diferenças simbólicas, sociais, culturais, econômicas. Nesse sentido, é que a linguagem, assim compreendida, pode contribuir para (re)criar, (re)dimensionar, (re)escrever, (re)inscrever, pluralizar e (re)significar as experiências curriculares dos alunos no Ensino Fundamental, de forma a garantir o encontro, a interlocução e a interdisciplinaridade entre sujeitos e áreas de conhecimento.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão

imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. BNCC, 2017, p. 61

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a área de Linguagens se divide em Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Arte e Educação Física, estabelecidas na participação efetiva de diversas práticas que ampliam a capacidade de expressão tanto artística quanto corporal e linguística.

Em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas, a saber:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas

diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

O ensino de Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras no Brasil, mostram a diversidade aflorada em todas as linguagens que expressam conhecimento. A aprendizagem através de um olhar sensível, da criatividade, da comunicação de qualidade, do trabalho em equipe, possibilita um processo de autoconhecimento significativo que reflete a maneira de cada indivíduo agir. O comportamento de alguém que tem vivência nessa área é transformado através das reflexões, experiências estéticas, movimentos de fruição, interação com o outro, investigação do novo e tudo que possibilita desenvolver habilidades e competências específicas em diversas linguagens. ~~Sejam elas verbais ou corporais.~~

LÍNGUA PORTUGUESA

“A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse os nossos mais fundos desejos.” Manoel de Barros

Na escola de educação básica, o ensino da língua materna deve ser realizado considerando-se que a língua portuguesa, utilizada como língua oficial do país, é resultado de um processo de deliberado apagamento da existência de inúmeras outras línguas aqui existentes antes da chegada do colonizador português.

Ao longo do Ensino Fundamental e até mesmo nas séries iniciais da educação fundamental, momento em que a criança começa a ser alfabetizada na língua oficial, é preciso discutir com os estudantes (levando-se em consideração o nível de maturidade de cada grupo) os vários registros linguísticos preteridos, e que ainda permanecem

como marcas na língua oficial, substratos de línguas indígenas e dos demais povos formadores de nosso povo, como os africanos escravizados e os imigrantes, principalmente, europeus, vindos para cá ao longo de nossa história.

Os educandos, ao chegarem à escola básica, utilizam-se de uma variante linguística própria da comunidade a qual pertencem. O professor de Língua Portuguesa, ciente de que o registro a ser trabalhado em sala é predominantemente o oficial e que ele instrumentaliza esses estudantes em sua vida em sociedade e no mundo do trabalho, deve analisar e discutir com os alunos outras variantes, mostrando, assim, nossa riqueza linguística. De forma alguma, o registro familiar e o da comunidade a que os educandos pertencem podem ou devem ser tratados como registros menores, mas variantes de uma mesma língua, com seu valor e suas especificidades, desfazendo preconceitos já arraigados em nossa sociedade ao longo de nossa história.

No Ensino Fundamental, o ensino de Língua Portuguesa deve dar continuidade às práticas de oralidade e escrita iniciadas na Educação Infantil, no campo da fala, escuta, pensamento e imaginação, tornando o texto (oral, escrito, multimodal) o centro das atividades de linguagem a serem desenvolvidas, resultando num trabalho com foco em diferentes gêneros textuais, desmistificando a ideia de que a língua é um mero sistema de códigos e regras gramaticais. Dessa forma, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve permitir o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes e adolescentes, tornando-os capazes de utilizar a língua falada e escrita no ambiente de multiletramentos em que vivem usando os recursos linguísticos a serem aprendidos, bem como os diferentes aspectos da gramática, tendo como ponto de partida os gêneros textuais inseridos nos campos de atuação: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo de atuação na vida pública.

Nesse sentido, a produção de conhecimento pelos estudantes se dará através dos usos das variadas linguagens presentes nos diferentes tipos textuais utilizados em sala de aula, associadas às demandas de leitura e escrita advindas da prática social que permeiam o ambiente em que vivem, dentro e fora do ambiente escolar. A escola precisa ser um espaço de interlocução, ou seja, precisa abrir espaços para o uso de

diferentes linguagens, interações e discursos, ouvindo o que professores e estudantes têm a dizer a partir de suas experiências e vivências, já que ela é o lugar de excelência para o aprendizado. Sendo a língua viva, entendida como algo inacabado, em constante transformação e que acontece no discurso, é de suma importância levar em consideração seus diferentes usos, em diferentes contextos e situações. Para compreender e utilizar a linguagem corretamente, os estudantes precisam pensar sobre ela. Soares (2003) afirma: “[...] não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais. ”

Considerando ainda que a ação pedagógica do professor está permeada por várias concepções e que essas concepções norteiam toda sua prática, é necessário que se tenha clareza sobre elas para que haja uma melhor organização do trabalho pedagógico.

~~Segundo Soares (1998),~~

~~[...] uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado [...] a pessoa que aprende a ler e a escrever — que se torna alfabetizada — e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita — que se torna letrada — é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever — é analfabeta — ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita — é alfabetizada; mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (Soares, 1998, p.36)~~

~~Segundo Travaglia (1997),~~

~~(...) o professor deve evitar a adesão superficial a modismos linguísticos ou da pedagogia de língua materna, sem, pelo menos, um conhecimento substancial das teorias linguísticas em que se embasam e dos pressupostos de todos os tipos (linguísticos, pedagógicos, psicológicos, políticos, etc.) que dão forma a teorias e métodos. A ansiedade de inovar ou parecer moderno nos leva muitas vezes a maquilar teorias e métodos antigos com aspectos superficiais de novas teorias e métodos, gerando não bons instrumentos de trabalho, mas verdadeiras degenerações que mais perturbam do que ajudam, por não se saber exatamente o que se está fazendo. Daí um pressuposto óbvio de toda metodologia, mas no qual devemos insistir: não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino (no nosso caso, da Língua Portuguesa) e dos elementos que dão forma ao que realizamos em sala de aula em função de muitas opções que fazemos ou que não fazemos. (...) É preciso, pois, estar consciente das opções que fazemos~~



(...), ao estruturar e realizar o ensino de Português para falantes dessa língua, em face dos objetivos que se julgam pertinentes (estes já são uma opção) para se dar aulas de uma língua e seus falantes nativos. (Travaglia, 1997, p. 10)

Sendo assim, toda ação docente deve estar pautada em objetivos claros que explicitem tanto o papel do professor como mediador, quanto o que esperam que os estudantes consigam atingir no decorrer do caminho e ao final de cada etapa do processo ensino-aprendizagem.

A pertinência da Língua Portuguesa à área de Linguagens é indiscutível, de caráter total de abrangência: remete à expressão oral mais simples, ganha magia na alfabetização contextualizada, perpassa pelos gêneros textuais primários e secundários, evolui com o conhecimento gramatical, favorecendo a produção textual e o protagonismo de seus usuários.

Trata-se, portanto, de pensar o ensino de língua portuguesa à luz da linguagem, por meio de propostas didáticas interlocutivas, que permitam o desenvolvimento de conhecimentos sobre/com a língua, para além da incorporação de itens lexicais, aprendizagem de regras gramaticais, ou mesmo apreensão de máximas que possibilitem a construção de textos orais e escritos bem estruturados e coerentes na interlocução entre o conhecimento escolarizado da língua e seus usos cotidianos.

O componente curricular Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem, ocorridas neste século devido, em grande parte, ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Desde o início da escolaridade, o ensino da Língua Portuguesa deve estar pautado no texto para que os estudantes se familiarizem com a diversidade existente, buscando desenvolver, mais adiante, autonomia na leitura e na escrita. A presença de um trabalho pautado na diversidade textual deve ocupar um lugar de destaque no cotidiano escolar, uma vez que, através

dele, os estudantes iniciam o processo de autonomia, pois a leitura e a escrita são, incontestavelmente, o caminho para que estejam inseridos em nossa sociedade.

Absolutamente integrada a todas as outras áreas, a Língua Portuguesa assume de forma mais abrangente do que nunca o conceito de interdisciplinaridade para a formação integral do estudante. Ser letrado é ter a capacidade de escutar, falar, ler e escrever sobre todos os assuntos presentes em qualquer componente curricular e nas questões pessoais ou coletivas, sempre atendendo às adaptações necessárias de comunicação, utilizando inclusive o letramento digital e midiático, de forma a contribuir para essa formação integral do estudante.

O texto, como unidade central de trabalho, será de suma importância ao desenvolvimento da leitura e da escrita compreensivas, habilidades que ganham qualidade real quando reconhecidas e desenvolvidas em todos os tipos de discursos.

Participar do mundo letrado é fundamental quando a educação é prevista para todos e dessa forma o estudante precisa saber escutar, falar, ler e escrever, compreendendo, interpretando, produzindo e observando os aspectos culturais de sua língua materna, seus conhecimentos linguísticos e gramaticais, como também a estrutura, funções e usos de todos os gêneros textuais.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, ~~nem~~ tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web. A viralização de conteúdos/publicações fomenta fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos em si. As fronteiras entre o público e o privado estão sendo recolocadas. Não se trata de querer impor a tradição a qualquer custo, mas de refletir sobre as redefinições desses limites e de desenvolver habilidades para esse trato, inclusive refletindo sobre questões envolvendo o excesso de exposição nas redes sociais. BNCC, 2017, p. 66. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença. Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários.

É preciso que os alunos discutam e reflitam sobre a responsabilidade pelo uso incorreto das TDIC, por isso discutir e definir parâmetros para seu uso é primordial. Os estudantes precisam aprender e entender que existem limites e regras a serem respeitadas nesse universo amplo de comunicação e expressão.

Uma parte considerável dos estudantes e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. Os novos multiletramentos que vieram surgindo com a sociedade e com o mundo globalizado no qual vivemos hoje, não permitem que tenhamos as mesmas práticas e respostas, pois embora as questões sejam praticamente as mesmas, precisamos buscar novas soluções em nossas salas de aula fazendo com que os estudantes também aprendam a buscá-las.

Fazer com que os estudantes enfrentem os desafios do dia a dia de maneira criativa, autônoma, reflexiva, mas, sobretudo, ética também é um dos desafios da educação nos dias atuais. É preciso se pensar em como essas novas tecnologias da informação, esses hipertextos e essas hiper mídias podem contribuir na maneira com que professores e estudantes se relacionam nas salas de aula, em como podem contribuir positivamente no processo ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hiper mídia. A diversidade precisa ser respeitada e entendida para que todos possam usufruir o direito à igualdade e para que isso se torne realidade são necessários planos de aula que tragam a diversidade à pauta para que estudantes e professores se conscientizem de que o nosso país é composto por misturas que devem ser respeitadas e valorizadas, pois todos têm o mesmo valor diante da sociedade, independentemente das singularidades, inclusive a variedade linguística; de cada um.

Língua Portuguesa Anos Iniciais e Anos Finais: A organização da BNCC para o trabalho em Língua Portuguesa

É preciso ter claro que a BNCC garante, da maneira como está disposta, os Direitos de Aprendizagem dos estudantes nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, ou seja, ao longo de toda Educação Básica. Ressaltando que os dois primeiros anos do ensino fundamental são dedicados à alfabetização, ou seja, à aquisição da língua/linguagem formal, acadêmica, a partir do 3º (terceiro) ano, o objetivo do trabalho consiste em desenvolver, consolidar e ampliar os conhecimentos e saberes já adquiridos pelos estudantes durante a alfabetização.

O ciclo de alfabetização foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2004 e 2006, tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006. Segundo o que recomendam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação

(CNE) e homologadas pelo Ministério da Educação, mesmo quando o sistema de ensino ou a escola optarem pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial, não passível de interrupção. O Plano Nacional de educação (PNE), Lei 13.005/2014, em sua meta 5 (cinco), propõe alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Estando em consonância com o que é proposto pela lei, e sendo um Estado com características peculiares, o Rio de Janeiro compreende que a alfabetização ocorre, efetivamente, quando as necessidades de aprendizagem dos educandos são respeitadas e organizadas através de um currículo escolar mais flexível, ou seja, sem interrupções, por considerar a complexidade da alfabetização. Dessa maneira, entende-se que um período com tantas possibilidades para que os estudantes, em processo de alfabetização, possam construir conhecimentos significativos de forma contínua e progressiva, deva ocorrer ao longo dos três anos de escolaridade. O processo de alfabetização requer um trabalho realizado de maneira ininterrupta para que os diferentes tempos de desenvolvimento dos estudantes de seis a oito anos de idade possam ser respeitados, tendo sempre como base que os dois primeiros anos sejam dedicados à aquisição da língua/linguagem formal e acadêmica e o terceiro ano, seja dedicado ao desenvolvimento, consolidação e ampliação dos conhecimentos e saberes já adquiridos pelos estudantes. A repetência escolar, durante esse período, não garante a alfabetização, podendo ainda prejudicar o rendimento escolar dos estudantes no ensino fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste ano para o terceiro. Recomenda-se que os professores adotem estratégias de trabalho que permitam maior mobilidade dos estudantes em sala de aula, possibilitando a exploração das diversas linguagens e de materiais pedagógicos que auxiliem na construção do conhecimento individual e coletivo.

Nesse sentido, a avaliação deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, de forma constante e diagnóstica para que sirva de reflexão para novas tomadas de decisões específicas, buscando sanar as dificuldades apresentadas pelos estudantes durante o processo. Para tanto, os professores devem utilizar diversos instrumentos e procedimentos, como a observação, o registro descritivo, os trabalhos

individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, dentre outros, tendo em vista a adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento de cada educando. O sistema de ciclos requer novos modos de atuação dos profissionais da educação, como repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar. A redução do ciclo não dará conta de respeitar e trabalhar com as diferenças sociais dos estudantes em fase de alfabetização do Estado do Rio de Janeiro, que envolvem tanto os estudantes das redes públicas quanto das privadas, pois o letramento dos responsáveis faz muita diferença no processo de alfabetização.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o adolescente participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola.

Em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Vale ainda destacar que tais competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania.

As 10 (dez) competências gerais definidas na BNCC devem ser asseguradas aos estudantes através das aprendizagens essenciais que devem atingir ao longo do processo pedagógico. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos); habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais),

atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Embora a BNCC esteja estruturada em competências e habilidades dispostas em itens estanques e isolados, sugerimos que o documento da SEE assegure aos professores, em ações conjuntas e participativas com toda a comunidade escolar, pensarem e elaborarem planejamentos que possam garantir unidade na aprendizagem da Língua Portuguesa. Isto é, discutir e refletir sobre aprendizagens significativas em que oralidade, leitura, escrita e análise linguística sejam trabalhadas simultaneamente para a construção de conceitos e conhecimentos sobre língua materna.

**PROPOSTAS DE ALTERAÇÃO DOS ITENS DO QUADRO DE HABILIDADES
– BNCC – LÍNGUA PORTUGUESA
ENSINO FUNDAMENTAL
EXTENSÃO RJ**

ANOS INICIAIS					
COMPONENTE	ANO/ FAIXA	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Língua Portuguesa	1º	CAMPOS DA VIDA COTIDIANA	Escrita (autônoma)	Escrita autônoma	(EF01LP01.RJ) Escrever nome e sobrenome por cópia, memorização e, mais tarde, relacionando elementos sonoros (fonemas e sílabas), identificando-os nos diversos contextos em que eles aparecerem.
Língua Portuguesa	1º	CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO	Leitura /escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura colaborativa e autônoma	(EF01LP02.RJ) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais

					tarde, de maneira autônoma, textos não verbais, como rótulos, embalagens, propagandas, placas e cenas. (Nada a acrescentar ou mudar)
Língua Portuguesa	1º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético / Morfologia	(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.
Língua Portuguesa	1º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético / Morfologia	(EF01LP04.RJ) Utilizar, corretamente (substituir por adequadamente) na fala, na escrita e ao produzir um texto, a flexão dos substantivos (gênero e número) em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor.
Língua Portuguesa	1º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Oralidade	Produção de texto oral / Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF01LP05.RJ) Perceber a linguagem como meio de comunicação social participando de

					atividades dialógicas e compartilhadas em sala de aula, interagindo oralmente e emitindo opiniões sobre diferentes assuntos, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos da fala.
Língua Portuguesa	1º	CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Leitura /escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação da leitura	(EF01LP06.RJ) Apreciar a leitura, percebendo-a como fonte de informação, prazer e conhecimento e interação.
Língua Portuguesa	1º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Escuta (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético / Convenções da escrita	(EF01LP07.RJ) Escrever, utilizando o traçado correto das letras, a partir do reconhecimento dos seus sons.
Língua Portuguesa	2º	CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Escrita (autônoma)	Escrita autônoma	(EF02LP01.RJ) Escrever nome e sobrenome por cópia, memorização e, mais tarde, relacionando elementos sonoros (fonemas e sílabas), identificando-os nos diversos contextos em que eles aparecerem.

Língua Portuguesa	2º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise Linguística / Semiótica (alfabetização)	Construção do sistema alfabético / Morfologia	(EF02LP02.RJ) Utilizar, corretamente (substituir por adequadamente) na fala, na escrita e ao produzir um texto, a flexão dos substantivos (gênero, número e grau) em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor.
Língua Portuguesa	2º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura / Escuta (compartilhada e autônoma)	Relato oral e escrito / Registro formal e informal	(EF02LP03.RJ) Reconhecer a linguagem formal e informal oral e escrita, com o auxílio do professor e mais tarde autonomamente, aprendendo a adequá-las às diferentes situações de comunicação das quais participa, compreendendo as práticas sociais e culturais da língua.
Língua Portuguesa	2º	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Análise linguística / Semiótica	Forma de composição do texto / Compreensão em leitura	(EF02LP04.RJ) Perceber a importância das onomatopeias reconhecendo a função dessa figura de linguagem em histórias em quadrinho e charges como

					uma das maneiras para se descrever os sons do mundo, deixando o texto mais divertido e fácil de ser compreendido, (substituir por contribuindo para a clareza desses textos e para a percepção de sua ludicidade).
Língua Portuguesa	3º	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Análise linguística / semiótica	Forma de composição do texto / Compreensão em leitura	(EF03LP01.RJ) Ler, escrever e separar, corretamente, palavras com encontros consonantais perfeitos e imperfeitos, de forma contextualizada e significativa.
Língua Portuguesa	3º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético / Morfologia	(EF03LP02.RJ) Utilizar, corretamente, na fala, na escrita e ao produzir um texto, a flexão dos substantivos (gênero, número e grau) em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor. (Nada a acrescentar ou mudar)
Língua Portuguesa	3º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Semiótica (alfabetização)	Construção do sistema alfabético / pontuação	(EF03LP03.RJ) Identificar e distinguir, de forma contextualizada, tipos de frases (afirmativas,

					negativas, interrogativas e exclamativas).
Língua Portuguesa	3º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística / Semiótica	Forma de composição do texto / Compreensão em leitura	(EF03LP04.RJ) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso da figura de linguagem onomatopeia em histórias em quadrinho, charges e poemas.
Língua Portuguesa	3º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística / Semiótica (ortografiação)	Forma de composição do texto / Compreensão em leitura	(EF03LP05.RJ) Identificar, com auxílio do professor e mais tarde autonomamente os encontros vocálicos nas palavras, separando-as corretamente, de forma contextualizada em textos significativos, sem se preocupar-se, ainda, com a classificação das mesmas. (substituir por com classificações).
Língua Portuguesa	3º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística / Semiótica	Forma de composição do texto / Compreensão em leitura	(EF03LP06.RJ) Perceber uso e função da vírgula, bem como utilizá-la para separar elementos de uma lista, sem, no entanto, preocupar-se

					ainda com a formalização das regras de seu uso.
Língua Portuguesa	4º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	(EF04LP01.RJ) Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões, relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema em diferentes tipos e gêneros textuais.
Língua Portuguesa	4º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário (supressão do termo literário)	(EF04LP02.RJ) Identificar os diferentes pontos de vistas em textos (ou acrescentar a palavra literários) de um mesmo gênero e que tratam do mesmo tema.
Língua Portuguesa	4º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Planejamento e produção de texto	(EF04LP03.RJ) Estabelecer, no texto, relações de causa e consequência. (Nada acrescentar ou mudar)
Língua Portuguesa	4º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Compreensão em leitura	(EF04LP04.RJ) Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem e compõem a narrativa.
Língua Portuguesa	5º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Compreensão em leitura	(EF05LP01.RJ) Reconhecer a leitura de textos verbais como possibilidade de acesso a

					diferentes informações, conhecimentos e interações.
Língua Portuguesa	5º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	(EF05LP02.RJ) Interpretar textos com material gráfico diverso e com auxílio de elementos não verbais, identificando características e ações dos personagens. (Nada a acrescentar ou mudar)
Língua Portuguesa	5º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Compreensão em leitura	(EF05LP03.RJ) Antecipar o assunto, a partir do título dos textos, e identificar o gênero de um texto, a partir de suas características.
Língua Portuguesa	5º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Compreensão em leitura	(EF05LP04.RJ) Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem e compõem a narrativa.
Língua Portuguesa	5º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Planejamento e produção de texto	(EF05LP05.RJ) Identificar, no texto, relações de causa e consequência. (Nada a acrescentar ou mudar)
Língua Portuguesa	5º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Planejamento e produção de texto	(EF05LP06.RJ) Analisar o próprio texto, verificando a

					adequação ao leitor e aos objetivos da comunicação, reescrevendo-o a partir de observações.
Língua Portuguesa	5º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO			(EF05LP07.RJ) Estabelecer relações lógico discursivas entre partes de um texto, identificando repetições e/ou substituições que contribuem para sua continuidade. (Nada a acrescentar ou mudar)
ANOS FINAIS					
COMPONENTE	ANO/FAIXA	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º, 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Modalidades oral e escrita da língua na produção de textos.	(EF69LP01.RJ) Aplicar e reconhecer os conhecimentos relativos à variação linguística da região fluminense e às diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos.
Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º, 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Modalidades oral e escrita da língua na produção de textos.	(EF69LP02.RJ) Reconhecer a importância do conto oral para o povo indígena e o africano, percebendo a gênese identitária e a manutenção da

					tradição.
Língua Portuguesa	6º, 7º; 8º, 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Modalidades oral e escrita da língua na produção de textos.	(EF69LP03.RJ) Reconhecer a importância da crônica e do conto na literatura nacional, destacando a identidade cultural da região fluminense.

Referências:

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.



LEITURA CRÍTICA DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA

SIMONE BATISTA DA SILVA³⁶

DANIELLE DE ALMEIDA MENEZES³⁷

A versão preliminar do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro foi redigida por professores das redes públicas do estado, em atendimento à Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, o documento em questão amplia a discussão trazida pela BNCC para os 92 municípios do estado e se caracteriza como o produto da Resolução SEEDUC Nº 5.635, de 26 de abril de 2018, que instituiu a Comissão Estadual de Implementação da BNCC no Rio de Janeiro.

Com o propósito de garantir a qualidade do documento e assegurar que esteja de acordo com a Carta de Princípios elaborada pelo Fórum Estadual de Educação, em 26 de fevereiro do corrente ano, a SEEDUC convidou professores especialistas de universidades públicas do estado para a realização da leitura crítica do texto. Nosso foco, no presente texto, reside em analisar o conteúdo apresentado para o componente Língua Inglesa.

Antes de analisar o documento curricular em si, é importante esclarecer que a versão final da BNCC alterou substancialmente o conteúdo das duas versões anteriores, desconsiderando, inclusive, as contribuições sugeridas pela opinião pública em consulta realizada à população. Parte das alterações afeta diretamente a área de ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, já que a Base, em consonância com a Lei Nº 13.415, de fevereiro de 2017 (que altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96), elege a Língua Inglesa como o idioma obrigatório a ser ensinado a partir do 6º ano, em detrimento de outras línguas. Vemos com preocupação a hegemonia da Língua Inglesa nos contextos escolares, pois esse fato limita as possibilidades formativas dos alunos. Acreditamos que uma educação verdadeiramente

36

37

plurilíngue contribuiria mais eficazmente para a formação global dos alunos do que a eleição de um único idioma obrigatório. Entendemos também que haverá necessidade de maior investimento em formação inicial e continuada de professores a fim de que sejam evitados posicionamentos e atitudes preconceituosas com relação à Língua Portuguesa, outras línguas faladas em território nacional, outros idiomas estrangeiros, como o Espanhol, por exemplo, e mesmo variedades não hegemônicas da própria Língua Inglesa. De modo mais abrangente, preocupa-nos ainda um possível crescimento do preconceito contra a cultura brasileira e contra nações pobres e /ou em desenvolvimento. Enfim, caberá ao professor de Língua Inglesa a tarefa não só de mostrar ao aluno que o aprendizado de inglês “propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural”, conforme previsto na BNCC (2017, p. 239), mas também que, por meio do idioma, torna-se possível atuar no mundo social de forma mais crítica e cidadã, indo contra as diferentes formas de violência e preconceito.

Em se tratando especificamente do texto direcionado à Língua Inglesa no Documento Curricular, inicialmente indicaremos algumas questões pontuais, que, em nosso entendimento, merecem revisão e, em seguida, faremos uma análise geral do Quadro de habilidades de Língua Inglesa (Anos Finais).

ITENS PONTUAIS A SEREM REVISTOS:

Entendemos que algumas questões conceituais são de real importância para ancorar a prática do professor, e, por isso, devem estar explícitas no documento. Por isso, nos trechos em que se fala “(...) não basta adquirir conhecimentos linguísticos” e também “o aprendizado é adquirido de maneiras múltiplas” (p. 248), sugerimos substituir por “não basta construir conhecimentos linguísticos” e “o aprendizado é construído de maneiras múltiplas” por entendermos que o conhecimento é produzido contextualmente pelo próprio sujeito em suas relações sociointeracionais e cognitivas, que, no espaço escolar acontecem por mediação do professor.

Quanto à geopolítica contemporânea (p.248), não nos pareceu que o documento leve ao professor a importância deste fenômeno na prática docente de língua inglesa no Brasil, especificamente no estado do Rio de Janeiro. O documento não é muito claro em suas orientações quanto à importância de trabalhar o inglês como língua franca. Sugerimos, assim, adicionar ao documento a explicação de Jordão (2014) quanto à importância do termo Inglês como língua Franca para justificar aos professores a necessidade de pautarem a prática docente nesses pressupostos teóricos.

(...) o termo ILF tem sido o termo preferencial (em detrimento do ILE), por remeter às discussões sobre os usos, funções e contextos de aprendizagem do inglês no cenário internacional, levando em conta a necessidade de modificar as relações de poder entre os donos da língua inglesa (seus falantes "nativos") e os seus usuários de vários países que não aqueles em que esta língua é usada como primeira língua (JORDÃO, Clarissa Menezes. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>)

Consideramos que este excerto possa elucidar os professores quanto à mudança conceitual teórico-prática que a mudança terminológica traz consigo.

Levamos em conta a análise geopolítica que Kachru (1984) desenvolve na sua teoria dos três círculos concêntricos de falantes de inglês. Por meio desses estudos, o pesquisador conclui que as nações não-falantes de inglês, ao manterem em seus currículos o componente curricular Língua Inglesa, como língua estrangeira ou adicional, buscam as referências gramaticais e discursivas nas variedades realizadas nos países historicamente hegemônicos, desprezando ou ignorando as demais variedades realizadas em outros países anglófonos não-hegemônicos. Por isso, sugerimos que, nos trechos em que é usado o termo “forma padrão” (p. 246), seja usada a expressão “variedades da língua inglesa de maior prestígio e reconhecimento social”.

Por fim, é importante apontar que, nas páginas 247 e 248, são feitas afirmações e citações (por vezes diretas), sem que se indique a fonte / autor das ideias apresentadas. De modo a deixar o texto melhor referenciado, sugerimos que as páginas em questão sejam revisadas.

QUANTO ÀS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:

Embora o ensino alicerçado em habilidades e competências seja mandatório, já que a BNCC assim o determina, e esta tem força de Lei, julgamos importante destacar que entendemos que uma educação balizada nos objetivos de alcançar competências e habilidades não se coaduna com a educação comprometida com a formação global do sujeito social (LIBÂNEO, 2014) e o desenvolvimento de cidadãos éticos, críticos, conectados (TAKAKI, 2014). Também pontuamos que, embora, muitas das habilidades propostas no documento sejam transcritas da BNCC - com força de Lei - muitas vezes, falta clareza nos objetivos de aprendizagem dos conteúdos (alguns exemplos: EF06LI14; EF06LI15; EF07LI01); em outras vezes, há muitas demandas para uma única habilidade (alguns exemplos: EF07LI11; EF08LI01; EF08LI06); há muitos casos ainda em que identificamos incoerência entre pressupostos teóricos e conteúdos abordados (alguns exemplos: EF06LI17; EF06LI22; EF06LI23). Queremos destacar que as habilidades elaboradas pela equipe local (RJ) nos parecem mais adequadas para a promoção de formação integral dos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Como o próprio documento indica, as escolhas devem ser realizadas pelo professor no âmbito do currículo, e em sua sala de aula, de modo que o documento apenas norteie o processo, cabendo ao professor a realização deste. Contudo, de modo geral, identificamos que a real implementação dessas habilidades na prática dos professores será bastante difícil. A falta de previsibilidade com relação à carga horária destinada ao desenvolvimento das habilidades e a objetividade de algumas em comparação às muitas demandas de outras podem causar dificuldades na elaboração do currículo local. Sendo assim, indicamos a necessidade de uma revisão e seleção das habilidades apresentadas a fim de viabilizar reais contribuições docentes na construção de currículos locais.

Sem mais, colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos dos aspectos apontados neste parecer.



PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – LÍNGUA ESPANHOLA

Rafael Lazaro³⁸

Viviane Antunes³⁹

O presente texto visa justificar a permanência e ampliação do Ensino de Língua Espanhola nas escolas do Estado do Rio de Janeiro. Convém aqui elencar alguns dos muitos argumentos que asseguram a importância destes pleitos. Primeiramente, trataremos à baila alguns dados quantitativos.

O Espanhol é veículo e parte imprescindível do universo cultural de 21 países, totalizando mais de 480 milhões de falantes que o têm como língua materna, ou seja, 7,6% dos habitantes de globo falam espanhol (FERNÁNDEZ VITORES, 2018, p.5). Além disso, a maioria desses falantes é bilíngue, tendo em vista que em solos peninsulares é expressivo o uso de outras línguas, tais como o galego, o vasco, o catalão, o aranés e, em solos americanos, o uso do quechua, do náhuatl, do maya, do guarani, do aymara, do mapudungun e de muitas outras. É inegável que estudar o Espanhol e a cultura daqueles que o utilizam é um ganho vastíssimo de conhecimentos, tanto em nível linguístico, étnico, histórico como social, e uma das responsabilidades da Área de Linguagens e Tecnologias no Ensino Médio, pois “a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para **a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens** – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) (...)” (BRASIL. BNCC, 2017, p.482).

A LDB (9394/96), por inclusão de insumos provenientes da Lei 13.415/17, reforça, uma vez mais, sua preocupação com o Ensino Técnico e com uma educação que dê valor às tecnologias de informação. No que se refere a conteúdo, metodologia e princípios de avaliação, a referida lei tem como 1º objetivo, o “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna (Seção IV, IV, § 8º, I)”. Como consolidar e aumentar esse domínio sem contar com o estudo da terceira língua mais utilizada na internet, uma vez que 8,1% das interações se dão através dela

³⁸UFRRJ

³⁹UFRRJ

(FERNÁNDEZ VITORES, 2018, p.40)? Seu aprendizado permite ao aluno transitar entre muitas culturas, experienciar a alteridade, ampliar saberes e aproveitar oportunidades escolares, acadêmicas e profissionais diversificadas, por isso não pode ser desconsiderado.

Cabe dizer que Lei 13.415/17 dá relevo à formação integral do aluno através dos propósitos curriculares do Ensino Médio (Art. 35, § 7º), tanto no escopo de seu desenvolvimento físico, cognitivo e intelectual, bem como no valor do conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (Art. 35, § 8º, II). É imprescindível que a formação integral dos discentes seja promovida pelas escolas estaduais; não se trata apenas de uma questão de obrigatoriedade, mas também de responsabilidade com seu crescimento. E, para tal, as mais variadas contribuições da cultura hispânica serão sempre concebidas como importantes e acolhidas em diversas partes do mundo, dado seu reconhecido legado.

Outro ponto que não pode ser alijado é a existência significativa de professores de Espanhol integrando o quadro de funcionários efetivos da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), conforme sublinha a Profa. Ms. Monica Lemos, diretora do C.E. Hispano Brasileiro. Se esse grupo de profissionais é ativo, produtivo e ciente de suas responsabilidades, certamente a SEEDUC-RJ continuará permitindo que realize regularmente seus trabalhos. O documento curricular orientador para Educação em nosso Estado necessita cumprir os direcionamentos legais, dando valor a estes professores, contínua atualização de seus conhecimentos, suporte teórico-curricular, principalmente, resguardando seu espaço e vínculo com o ambiente. Esses também são itens decisivos à formação integral dos estudantes cariocas.

Além dessas ponderações, quando analisamos a situação legal da Língua Espanhola no Estado do Rio de Janeiro, encontramos um percurso de leis que estão em vigor e que a requisitam. A título de exemplificação, a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, em 1989, aprovou a Proposta Popular de Emenda ao Projeto de Constituição do Estado do Rio de Janeiro que determina o ensino obrigatório de Língua Espanhola na Rede Estadual de Educação. Posteriormente, a Lei nº. 2447/1995 postulou a obrigatoriedade do Espanhol nas escolas públicas do Estado. A Resolução SEEDC

4746, de 30 de novembro de 2011 fixa diretrizes para implementação das matrizes curriculares para a educação básica nas redes públicas e, quando se refere ao ensino fundamental e ao médio, dispõe:

Art.12 – da parte diversificada dos anos finais do Ensino Fundamental constará: I – a partir do sexto ano, uma língua estrangeira moderna, de acordo com os recursos humanos existentes na instituição;

E no ensino médio: Art. 15- da parte diversificada do Ensino Médio constará: I – uma Língua Estrangeira Moderna, de acordo com os recursos humanos existentes na instituição, de matrícula obrigatória; II – uma segunda língua estrangeira moderna, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno;

Ditos documentos demonstram o compromisso do Estado do Rio de Janeiro na diversificação da oferta de línguas estrangeiras em suas instituições escolares. Tal compromisso não destitui a obrigatoriedade do Ensino da Língua Inglesa nas escolas. No entanto, presença do Espanhol na Lei 13.415/2017 deve ser analisada com atenção.

"Art. 35 (...) § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino." (BRASIL, Lei 13.415/2017).

Acreditamos que a oferta do Espanhol “em caráter optativo” deveria ser vista por gestores, docentes e discentes realmente como uma possibilidade de trabalho na área de Linguagens e Tecnologias. Tendo em vista alguns dos motivos já mencionados, não pode ser visto apenas uma “opção” relegada ao desestímulo, a poucas menções ou a nenhum tempo de aula. Tornar-se-ia um verdadeiro retrocesso curricular desajustado às demandas da nossa vida contemporânea, conforme ressaltamos em linhas anteriores.

Vale afirmar que, devido à quantidade de licenciados em Letras formados pelas universidades de cariocas de renome nacional e internacional, tais como a UFF, UFRJ, UFRRJ e UERJ, tanto no âmbito de sua excelência no ensino como em termos investigativos, seria um grande desperdício orçamentário se esses profissionais não

tivessem mais espaço para trabalhar ou que vivessem sua progressiva redução, porque se menoscabaria o investimento feito pelo Ministério de Educação e de todos os seus profissionais ao longo de tantos anos.

O currículo de nosso Estado pode dar espaço ao plurilinguismo, de suma relevância às escolas de qualidade. Mesmo que ainda haja muito a fazer, não podemos nos esquecer de que o plurilinguismo é valorizado em 25 escolas bilíngues do Município Rio de Janeiro⁴⁰. Este posicionamento, de forma alguma é legalmente destoante, porque aquela lhes dá o aval para que outras línguas estrangeiras sejam trabalhadas. Permitam-nos recuperar o trecho: “os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e **poderão ofertar outras línguas estrangeiras**” (Art. 35, § 4º). O uso posterior da expressão “preferencialmente do espanhol”, no mesmo artigo, não é sinônimo de “exclusivamente o espanhol”. Portanto, todas estas instituições estão atuando de forma legal, pois ofertam o Inglês em seus sistemas e redes de ensino.

É de domínio amplo que quanto mais acesso a línguas o estudante tiver, mais preparado estará em termos cognitivos, interpessoais, culturais e laborais. Em consonância com o que sinalizam Finardi e Guimarães (2018, p.40), a construção de uma cidadania global e que tenha a paz como centro perpassa pela promoção do uso e do ensino de Línguas Estrangeiras. Nesta linha de raciocínio, entendemos que a língua espanhola também é uma das alternativas de suma importância para auxiliar nesta empreitada, isto é, numa formação séria, ética, responsável e integral dos estudantes brasileiros no Ensino Médio.

FONTES ELETRÔNICAS E BIBLIOGRÁFICAS:

ALTOÉ, Larissa. **Escolas bilíngues na Rede Pública Municipal**. Disponível em:<<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens->

⁴⁰ Das 25 escolas bilíngues no Município do Rio de Janeiro, 12 são voltadas para o Espanhol, 09 para o Inglês, 03 para o Alemão e 01 para o Francês. Têm como meta para 2019 a bastante ampliação deste trabalho (ALTOÉ, 2018).



artigos/reportagens/14064-escolas-bil%C3%ADngues-na-rede-p%C3%ABblica-municipal-de-ensino>. Acesso: abr. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-linguagens-e-suas-tecnologias>>. Acesso: abr. 2019.

BRASIL. **Lei 13.415/2017**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso: abr. 2019. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1 (Publicação Original).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso: abr. 2019.

FERNÁNDEZ VITORES, David F. **El español: una lengua viva. Informe 2018**. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf>. Acesso: abr. 2019.

FINARDI, Kyria Rebeca; GUIMARÃES, Felipe Furtado. **Construindo Cidadania por meio da Língua e da Internacionalização**. Disponível em: <<http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/guara/article/view/15324/13060>>. Acesso: abr. 2019.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4746 DE 30 DE NOVEMBRO DE 2011. FIXA DIRETRIZES PARA IMPLEMENTAÇÃO DE MATRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA E OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1 DEZ. 2011, P.17-18. DISPONÍVEL EM: <[HTTPS://WWW.JUSBRASIL.COM.BR/DIARIOS/32801349/DOERJ-PODER-EXECUTIVO-01-12-2011-PG-17](https://www.jusbrasil.com.br/diarios/32801349/DOERJ-PODER-EXECUTIVO-01-12-2011-PG-17)>



PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -ARTES

Aldo Victorio Filho⁴¹
Ana Valéria de Figueiredo da Costa⁴²
Bruno Matos Vieira⁴³
Isabel Almeida Carneiro⁴⁴

O texto da proposta preliminar do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro para o componente curricular Arte é praticamente uma compilação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Assim sendo, certos equívocos presentes na base nacional repetem-se no documento estadual. Os equívocos mais gritantes para o quais inicialmente chamamos a atenção são a indicação da área de Artes como linguagem e, sobretudo, o documento operar com a noção de competências e habilidades, questão que urge uma apreciação crítica frente ao que subjaz a essa terminologia.

A esse respeito, importa assinalar:

1) Segundo a Constituição Federal de 1988, citada na Carta de Princípios para subsidiar o documento curricular do Estado do Rio de Janeiro, a educação é um direito de todos, e, por meio desta, os estudantes serão formados integralmente para o livre exercício da cidadania. Em razão de a proposta curricular do Estado do Rio de Janeiro priorizar, para a área de Arte, o domínio de determinadas competências e habilidades dissociadas das realidades locais, tal formação ficará comprometida. O alunato, conseqüentemente, será submetido a processos padronizantes de ensino-aprendizagem que negam o saber construído democraticamente no chão da escola;

2) Na página 123, no item 3.6, a Linguagem é definida como “o sistema através do qual o homem comunica suas ideias e sentimentos, seja através da fala, da escrita ou de outros signos convencionais”. Se essa é a concepção de Linguagem da Secretaria de

⁴¹ IART-UERJ

⁴² IART-UERJ

⁴³ DTPE/ IE/ UFRRJ

⁴⁴ IART-UERJ

Educação do Estado do Rio, definitivamente a Arte é outra coisa. Conforme pondera Duarte (1991, p.50), ela “exprime sentidos a nível de sentimentos em suas formas mesmas”. Deduz-se, portanto, que sua produção antecede, poeticamente e epistemologicamente, qualquer sistema simbólico de comunicação.

Desde a publicação da primeira versão da BNCC, em 2015, e não apenas a partir desse momento, a integração do componente curricular Arte à grande área de Linguagens vem sendo questionada pela FAEB (Federação de Arte-educadores do Brasil):

1. Constituição de uma área de Arte desvinculada da área de Linguagens (composta pela Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras Modernas e Educação Física) Os componentes curriculares Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, compondo a área de Arte, permitem aos estudantes conhecer, produzir e elaborar leituras de mundo e compreensões críticas da arte e da sociedade, resguardando as especificidades de cada conhecimento artístico. O ensino de Arte, reconhecido como forma de conhecimento (Parecer CNE/CEB nº22 de 4/10/2005) e compreendendo os quatro componentes curriculares, possibilita a construção de conhecimentos estético-culturais, tendo como premissa a formação humana, humanizada e integral na sociedade (FAEB, 2015, p.3).

A proposta preliminar do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro, a partir da página 215, também considera as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança como linguagens. Mesmo sabendo que, desde 2016, a LDBEN 9394/96 nomeia estas áreas de conhecimento da mesma maneira, não as reconhecer como componentes curriculares autônomos, pertencentes a uma grande área chamada Artes, no plural, separados da Língua Portuguesa, da Língua Estrangeira e da Educação Física, só enfatiza a institucionalização da tão criticada polivalência, oriunda da Lei 5692/1971. Com relação a isso, na página 217 do documento do Estado, ao lermos que cada uma das quatro linguagens constituirá “uma unidade temática”, concordamos com as críticas feitas pela FAEB ao texto da 3ª versão da BNCC:

[...] ao afirmar que “cada uma das quatro linguagens artísticas do componente curricular – artes visuais, dança, música e teatro – constitui uma unidade temática” fica evidente que todos os professores de arte, independentemente da linguagem de sua

formação inicial estarão obrigados a trabalhar com cada unidade temática e não apenas a desenvolver a sua em diálogo com as demais (FAEB, 2017, p. 2) .

Embora não nos pareça possível subverter a realidade documental acima retratada, em consonância com os princípios democráticos para uma Educação Básica de qualidade referenciada socialmente, presentes na Carta de Princípios do Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro, gostaríamos de deixar registradas, a seguir, algumas sugestões para a melhoria do texto da proposta preliminar do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro.

Localização Observações Sugestões/alteração

p. 123, no item 3.6

Arte como Linguagem Retirar a expressão do texto e/ou buscar uma noção mais ampla e definida da área

A partir da p. 215 também considera as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança como linguagens; competências e habilidades Retirar a expressão do texto e/ou buscar uma noção mais ampla e definida da área

p. 217 cada uma das quatro linguagens constituirá “uma unidade temática”

Retirar a expressão do texto e/ou buscar uma noção mais ampla e definida da área

p. 219 e p. 220 O texto fala do “verdadeiro” contato com as manifestações artísticas e logo após utiliza a expressão “certamente” Retirar essas expressões e/ou ampliar a ideia de diversidade

p. 219-220 “Se nos anos iniciais os alunos tiverem um verdadeiro e igual contato e conhecimento das manifestações artísticas: artes plásticas [sic], música, dança e teatro não de forma a torná-los artistas, mas entendedores e apreciadores das artes [...]” Não são produtores também?

p. 218 e p. 219 “O currículo de Artes propõe protagonismo da região local, valorizando as produções artísticas, artistas e culturas que estão no entorno do cotidiano escolar”

“O trabalho proposto pela BNCC visa tornar o currículo escolar acessível aos alunos quer seja da rede pública de ensino como particular, onde todos terão a mesma

oportunidade de entender e trabalhar a arte de forma igual”. Aqui há uma flagrante contradição

p. 226 No currículo de Arte 6ºano (EF69AR01.RJ) Matrizes estéticas e culturais o texto diz: Appreciar e conhecer as matrizes que formaram o povo brasileiro; perceber a influência indígena em nossos hábitos e costumes cotidianos; produzir artisticamente elementos da matriz indígena.

Será possível construir artisticamente elementos da matriz indígena? Seria mais adequado criar o A partir do contato com obras de matriz indígena...

Um dos objetivos do ensino de arte é propiciar criações estéticas, desenvolvimento cognitivo etc., não apenas produzir “objetos de arte”, uma questão bastante equivocada do texto

p. 226 No currículo Arte 7º ano (EF69AR02.RJ) Matrizes estéticas e culturais o texto diz: Identificar a presença da arte africana e sua importância na vida cultural de nosso país, analisar o valor simbólico e sociocultural da arte africana; criar artisticamente elementos visuais.

Talvez seja possível criar elementos visuais baseados na cultura africana e não fazer uma obra de arte africana

p. 226 No currículo Arte 8º ano (EF69AR03.RJ) Matrizes estéticas e culturais o texto diz: Reconhecer a influência da cultura europeia nas artes brasileiras em geral; contextualizar a produção artística europeia no processo de construção da identidade cultural brasileira.

Se fala em identidade nacional somente quanto se refere à matriz europeia? Outra questão, a arte europeia é o constructo da nossa história e seria necessário evidenciar? Vejamos pelas nossas roupas, língua etc.

Buscar uma definição mais ampla ressaltando a diversidade e um olhar menos engessado sobre a concepção de “história da arte”

p. 229 e p. 230 No currículo do 6º ano (EF69AR09 RJ) e (EF69AR13 RJ) Música Matrizes estéticas e culturais o texto diz:

“[...] produzir artisticamente elementos musicais da matriz indígena”

O texto desconsidera a matriz indígena como arte

p. 229 No currículo do 7º ano (EF69AR10 RJ) Música Matrizes estéticas e culturais o texto diz: “[...] manifestações musicais presentes nas comunidades rural e urbana; criar partituras sonoras a partir da matriz afro” Se a pesquisa é nas comunidades, questiona-se o porquê produzir apenas sobre a matriz afro, desconsiderando a própria orientação da pesquisa sugerida

p. 229 No currículo do 8º ano (EF69AR11 RJ) Música Matrizes estéticas e culturais o texto diz: “explorar e criar objetos sonoros estimulando a sensibilidade”

Explorar e criar são ações estimulam outros domínios cognitivos e motores, além do sensível

p. 231 No currículo do 9º ano (EF69AR11 RJ) Teatro Música Matrizes estéticas e culturais o texto diz: “[...] apreciar e criar movimentos a partir de danças europeias”

Porque apenas a matriz europeia

p. 215 O jovem e a criança Expressões utilizadas ao longo do texto inicial (p. 215 a p. 220)

p. 215 educando

p. 216 alunos

p. 217 aluno

p. 217 educandos

p. 217 criança e jovem

p. 217 alunos

p. 219 expressão infantil

p. 219 alunos

p. 220 jovem

p. 220 educandos

p. 220 jovens

De forma geral, observamos:

1) Sugestões: que as partes em vermelho sejam retiradas do texto

- P. 215

A Arte integra a área de linguagens, pois, é um importante componente curricular que expressa valores, promove atitudes, mobiliza o outro, potencializa competências, oportuniza percepções e traz novos olhares para a educação do século XXI.

- P. 216

Ao reconhecermos a arte como um veículo integrador

- P. 217

O professor de arte não consegue trabalhar de forma polivalente, se ele não é especialista em alguma área artística, mas pode articular com outras unidades temáticas ou disciplinas promovendo integração de conteúdo, temas ou habilidades.

- P. 217

Muitas vezes, as disciplinas concorrem entre si com conteúdos limitados a uma fatia, não visando à formação e ao desenvolvimento integral desse indivíduo que precisa desenvolver-se e integrar-se ao mundo contemporâneo. Cabe ressaltar que as práticas de investigação, questionamento, criação, entre outras, estimulam a criatividade da criança e do jovem.

2) As partes em verde foram acrescentadas:

P. 215

O jovem e a criança também podem desenvolver sua percepção de mundo pelo contato com as expressões artísticas. Assim, ampliam a qualidade da experiência estética e descobrem outras perspectivas no campo da educação. Pôr em prática o ensino de arte na contemporaneidade é ressignificar eixos pertinentes que integram um currículo de qualidade, merecedor de um contexto sólido, que sendo explorado de forma efetiva na vida do educando, amplia e corrobora para o indivíduo ser um protagonista de sua história.

P. 215

[...] tomando por base a interdisciplinaridade dos campos de saber, não tem como pensarmos na arte de forma separada, isolada de qualquer forma de estudo das matérias escolares.

Considerando a vocação do ensino das artes visuais face ao projeto educacional brasileiro, entendemos que a problematização das imagens para além do repertório das artes outorgadas deveria ser contemplada, na medida em que a perspectiva pedagógica da Cultura Visual, dimensão que engloba todo tipo de imagem visual, artística ou não e seus fluxos, tem sido fundamental ao enfrentamento da atualidade quando as imagens atuam como potência pedagógica, ideológica e política de modo tão célere quanto universal. Para fins diversos, destacando e excluindo indivíduos e coletivos, estéticas e culturas.

3) Os demais trechos não foram modificados;

4) Observações (nos comentários laterais):

P. 215

A BNCC propõe que ao abordar as linguagens, elas sejam articuladas seis dimensões do conhecimento, que de forma simultânea e indissociável, caracterize as singularidades da experiência artística. Essas dimensões perpassam as linguagens (artes visuais, dança, música e teatro). Segundo a BNCC (2017, p. 192):

P. 216

Na BNCC de Arte evidencia-se que ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, na reflexão sensível, imaginativa e crítica. Reconhecendo diversidades de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas. Cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões descritas anteriormente. Registra-se a inserção de uma



última unidade temática, Artes integradas, que explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

P. 217

O caráter de integração é fundamental para o ensino de arte fazer sentido ao aluno que colabora, conversa, cria ou executa qualquer habilidade com seu par. Uma educação articulada com outros componentes da arte ou disciplinas ajudam a desenvolver competências propostas na BNCC, pois, gera encontros, diálogos, vários olhares sobre um mesmo tema, etc.



PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO FÍSICA

Amanda Moreira da Silva⁴⁵
Marcelo Paraíso Alves⁴⁶
Nádia Maria Pereira de Souza⁴⁷

Durante um período de debates virtuais e uma reunião presencial, realizada em 16 de abril de 2019, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a comissão de especialistas, responsável por analisar o componente Educação Física da Proposta Preliminar do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro, elaborou este relatório no sentido de contribuir com o debate.

A troca de argumentos entre os envolvidos na discussão gerou uma síntese que nos permite afirmar que a análise aqui contida é produto de um consenso no interior do grupo. Primeiramente, é preciso destacar que consideramos relevante a iniciativa do CEE de abrir a discussão, pois, ainda que num patamar limitado, intenciona ampliar os olhares sobre um documento que poderá ser tomado como eixo orientador de propostas curriculares para a Educação Infantil e Ensino Fundamental das redes públicas e privadas de educação do Rio de Janeiro.

Ao aceitarmos a tarefa, não deixamos de olhar os aspectos que pudessem ser considerados positivos, no entanto, o relato parte de sujeitos que criticam o processo de construção da BNCC. Portanto, esta análise assume, desde o início, o desacordo com o Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro (DCERJ) que reflete as concepções centralizadoras contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, de certo modo, também segue o modelo de produção constituído pela Base. Tal discordância se

⁴⁵ Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Aplicação – CAP-UERJ. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁴⁶ Professor do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Volta Redonda. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁴⁷ Professora Titular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Instituto de Educação. Doutora em Ciências Sociais pelo CPDA/UFRRJ.

deve por compreender que uma sociedade democrática, ao contrário do que ocorre em sociedades que sofrem o autoritarismo de determinados regimes, o processo educativo deveria emergir da contraposição dos diferentes interesses, pois envolve a negociação necessária para o enfrentamento dos conflitos sociais.

Na apresentação da proposta preliminar, o texto já inicia com uma incongruência, pois nele há a afirmação de que “o documento atual é fruto de um amplo processo de debate e negociação com diversos atores do campo educacional e com a sociedade brasileira” (DCERJ, 2018, p.7).

Conforme afirmado:

O documento curricular elaborado tem como pressuposto a BNCC, porém, com desdobramentos nas experiências curriculares do estado do Rio de Janeiro e seus municípios, no PPP das escolas destes territórios e finalmente no plano de aula dos professores (DCERJ, 2018, p. 13).

Ao contrário do que expressa o trecho citado, o documento não foi construído coletivamente. Em geral, a proposta é um retrato enxuto da BNCC e apresenta uma cópia integral no que diz respeito aos quadros que contém as habilidades. Em relação à Educação Física o cerne do documento consiste em repetir as competências específicas contidas na BNCC.

Afirmando trazer um panorama histórico, inicia apresentando, deficitariamente, o aspecto legalista da introdução da Educação Física na Educação brasileira chegando ao status de componente curricular, numa contextualização superficial que cita a Reforma Couto Ferraz e, de imediato, se remete à prática curricular na década de 1960. Neste ponto, fica evidente a descontextualização, visto que, os aspectos históricos, políticos e econômicos que definiram o papel social do referido componente curricular, naquele período, não foram sequer mencionados, conforme podemos perceber no fragmento a seguir:

Inicialmente denominada Ginástica, a Educação Física foi introduzida na educação brasileira oficialmente com a reforma Couto Ferraz. Em

1851, passou à prática curricular na LDB de 1961 (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961) e foi mantida com esse perfil prático também na LDB de 1971 (Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971) (DCERJ, 2018, p.232).

Posteriormente ao momento supracitado, considerado simplista e linear, por ser reducionista e por conceber a Educação Física apenas em um viés prático e anátomo-biológico, o documento salta o período compreendido entre as décadas de 1970 e 1990 deixando de abordar as múltiplas tendências da Educação Física escolar e suas contribuições para a referida área, conforme podemos perceber:

Apenas na LDB de 1996 ela ganhou o atual status de componente curricular (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) (BRASIL, 2003; PAIXÃO, 2006). Considerando-se, **portanto, esse panorama histórico, a Educação Física tem desempenhado diversos papéis no cenário da educação brasileira.** Da mesma maneira que a própria escola e seus componentes curriculares **têm evoluído junto com a sociedade, o mesmo observa-se com a Educação Física.** Se inicialmente foi inserida apenas como uma prática corporal, com o objetivo higiênico, a Educação Física hoje tem um papel mais expressivo sendo entendida como uma disciplina chave no desenvolvimento pleno de um cidadão autônomo, que possa interagir criticamente com a sociedade, de forma a contribuir positivamente para o seu desenvolvimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO, 2001; PAIXÃO, 2006) (DCERJ, 2018, p. 232, grifos nossos).

Outro aspecto relevante a ser considerado no referido fragmento, é a concepção evolucionista de sociedade, passando a ideia de que tudo o que aconteceu anteriormente é atrasado e primitivo, deixando de concebê-los como um processo complexo que emergiu de um constructo histórico e social. Partindo desse viés, a organização curricular presente no componente Educação Física para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, contida na proposta, aponta para a dificuldade da Secretaria de Educação em respeitar a produção do conhecimento acerca da Educação e da Educação Física.

O documento como um todo é extenso. São quase 500 páginas. No entanto, transparece uma superficialidade com o componente curricular Educação Física e sua especificidade na formação dos educandos. Por isso, vale ressaltar também, além do

conteúdo, algumas questões acerca da forma do documento. Enquanto a Língua Portuguesa tem 91 páginas e, claramente, se coloca como soberana nas linguagens, a Educação Física tem um total de 14 páginas, sendo cinco páginas de contextualização, quatro páginas de habilidades para os anos iniciais e cinco páginas de habilidades para os anos finais. O documento ignora ainda, a necessidade do resgate da experiência que o discente traz da educação infantil. Aspecto de suma importância na alfabetização e nas séries iniciais do ensino fundamental, pois este componente curricular possibilita a integração das vivências concretas da infância e a relação destas com as aprendizagens concretas na alfabetização do próprio corpo de maneira integral e significativa.

Revelando uma ausência de unidade teórica, no documento há, ainda, um ecletismo na utilização de conceitos como “cultura corporal”, “cultura corporal e do movimento”, “práticas corporais”, “manifestações culturais corporais”. Ou seja, há erros conceituais, uma indefinição de termos e de marcadores teórico-metodológicos que definem a disciplina.

Os temas contemporâneos são apresentados sem concretude, quando estes deveriam ser esclarecidos e apresentados de maneira mais consistente. Além disso, não há uma justificativa do porquê de determinado objeto de conhecimento ser abordado em certo ano de escolaridade. Neste ponto, a nossa crítica não consiste na defesa de que cada escola ou professor ensine o que quiser na Educação Física. Todas as crianças têm que aprender o que significam os elementos da cultura corporal. No entanto, dentro da proposta apresentada, seria preciso indicar qual aspecto deve ser ensinado, e em qual momento, numa progressão de objetos de conhecimentos que ao menos apresente uma disposição justificada.

No total o documento expõe 84 habilidades que têm por objetivo “garantir o desenvolvimento das competências específicas” (p. 233) e seis unidades temáticas (Brincadeiras, jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura). Segundo a proposta:

A delimitação das habilidades privilegia oito dimensões de conhecimento (experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário), relacionando-se com as competências

gerais da educação básica e específicas da área de educação física no ensino fundamental (DCERJ, 2018, p. 235).

Desde as primeiras versões da BNCC, alguns termos são colocados como referência e ao atualizar a versão do documento se expressa outra terminologia, sem o devido diálogo acerca das mudanças. Por exemplo, o termo “aprendizagens essenciais” transmutou-se em “competências e habilidades”, o que se manifesta no documento analisado que reafirma que “a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (DCERJ, 2018, p. 14).

Essas mudanças nos levam a outro lugar teórico e expressam um caráter de atividade procedimental voltada para o saber-fazer (SENNET, 2009, FRIGOTTO, 2010, NEIRA, 2018). A Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1967), utilizada durante a reestruturação produtiva dos anos 1970, vinte anos depois foi ampliada e deu lugar às competências e habilidades que cada pessoa deve assumir para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho, visando a escapar da condição de excluídos. Conforme destaca Frigotto (2010, p.18):

Os componentes da formação, apenas como uma materialidade diversa exigida pela nova base científico técnica, são os mesmos que constituem o constructo capital humano: habilidades cognitivas (educação abstrata, polivalente) e traços psicossociais, atitudes, valores etc. (criatividade, lealdade, espírito de equipe, colaboração com a empresa etc.). A subordinação unidimensional do educativo aos processos capitalistas de produção continua intacta, ainda que mais sutil, velada, e, por isso, mais violenta.

Nesse contexto, a concepção econômica de educação é reforçada pelos “novos reformadores” (FREITAS, 2012) que pressionam por um princípio mercantil na educação pública, buscando determinado padrão baseado em valores econômicos e referenciado em parâmetros globais que atendam aos interesses capitalistas. Trata-se de uma concepção hegemônica que foi ajustada aos novos tempos de acirramento das contradições do capital.

A elaboração de currículos referenciados em competências e habilidades é uma tendência verificada em grande parte das reformas educacionais implantadas desde a década de 1990 em que o enfoque é voltado para as avaliações internacionais. Desta maneira, sob a lógica do mercado e das agendas dos organismos internacionais, nos restaram avaliações padronizadas e currículos por competências.

Sabemos que, na América Latina, não é a primeira vez que nos deparamos com iniciativas centralizadoras de currículo, visto que, os Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil, construído na década de 1990 por especialistas, foi uma tentativa de padronização curricular orientada pela agenda neoliberal estabelecida por instituições supranacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO) e, na Argentina, no mesmo período, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) também faziam parte do cenário supramencionado (CAPARROZ, 2003). Trazer à tona as referidas experiências sociais se deve pela discordância dos pressupostos teóricos que estão na base dos documentos ora referenciados (BNCC e o DCERJ) e em decorrência sua articulação às habilidades e competências.

A proposta preliminar do documento curricular do Estado do Rio de Janeiro inicia fazendo referência às aprendizagens essenciais e no decorrer do texto são elencadas as competências e habilidades, o que representa um erro teórico, pois expressam concepções diferenciadas a respeito do processo de aprendizagem. Conforme trecho abaixo:

As 10 (dez) **competências** gerais definidas na BNCC devem ser asseguradas aos estudantes através das **aprendizagens essenciais** que devem atingir ao longo do processo pedagógico. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos); **habilidades** (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (DCERJ, 2018, p. 130, grifos nossos).

Para Sacristán (2011, p. 15) a linguagem não é inocente, o “universo semântico do qual se nutre o discurso sobre as competências representa uma forma de entender o

mundo da educação, do conhecimento e do papel de ambos na sociedade”. Nesta linha de pensamento, divergimos do que o documento menciona ser o campo da linguagem:

A área de Linguagens é formada pela Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, esta área permite que os alunos **ampliem suas capacidades expressivas**. São trabalhadas manifestações corporais, artísticas e linguísticas, dando continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. As práticas trabalhadas são: Oralidade; Leitura/escuta; Produção (escrita e multissemiótica); Análise linguística/semiótica (DCERJ, 2018, p. 122, grifos nossos).

O que estamos a frisar é que a linguagem não é apenas uma capacidade expressiva, os termos utilizados não são apenas lentes neutras indiferentes na forma de perceber, visto que, há por trás da linguagem uma epistemologia, uma visão de conhecimento fundada em uma teoria, no caso específico do documento ora analisado o conceito de competências.

No que pese à noção de competências, ressaltamos que tal conceito em nossa sociedade é marcado historicamente, conforme podemos perceber:

(...) A organização da aprendizagem por competências pretende consolidar o que se aprende, lhe dando algum tipo de **funcionalidade** (...).
(...) Uma orientação mais precisa desse enfoque *utilitarista* do ensino é representada pelas experiências de **formação profissional**, em que o domínio de determinadas habilidades, capacidades ou competências é a condição primordial do sentido de formação (...).
(...) o ensino por competências é representado pelos planejamentos para os quais a **funcionalidade é a meta de toda a educação** (...). (SACRISTÁN, 2011, p.13-14, grifos nossos).

Desse modo, instigamos a seguinte questão: como elaborar sugestões emancipatórias para um documento que está imerso na formulação política do mercado?

O modelo proposto no DCERJ parece-nos que caminha no sentido de acompanhar as regras nas quais a concorrência, a competitividade, a meritocracia, motivam a melhoria do serviço a ser prestado e do produto (em nosso caso a educação). Seguindo essa lógica, “o setor público (Estado) é o responsável pela crise, ineficiência,

pelo privilégio, sendo o setor privado sinônimo de eficiência, qualidade e equidade” (FRIGOTTO, 1999, p. 83).

Outro momento do documento analisado que nos reporta a tal reflexão se dá posteriormente a apresentação das competências gerais do campo da Linguagem quando menciona que:

O ensino de Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras no Brasil, mostram a diversidade aflorada em todas as linguagens que expressam conhecimento. **A aprendizagem através de um olhar sensível, da criatividade, da comunicação de qualidade, do trabalho em equipe, possibilita um processo de autoconhecimento** significativo que reflete a maneira de cada indivíduo agir. O comportamento de alguém que tem vivência nesta área é transformado através das reflexões, experiências estéticas, movimentos de fruição, interação com o outro, investigação do novo e tudo que **possibilita desenvolver habilidades e competências específicas em diversas linguagens**. Sejam elas verbais ou corporais (DCERJ, 2018, p. 124, grifos nossos).

Trazer este outro trecho do documento se deve por entender que a linguagem – e nesse cenário nos referimos especificamente a Educação Física –, não se configura como um caráter funcional para o desenvolvimento de competências, mas como um discurso que produz sentido e, portanto, cria realidades: “Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, em que fazemos coisas com as palavras e também que as palavras fazem coisas conosco” (LARROSA, 2004), por isso a decisão pela discordância com os pressupostos basilares do referido documento.

Nesta direção, resgatamos ainda Von Foerster (1996) visto que, para o autor a linguagem e a realidade estão conectadas, tanto que costumamos dizer que a linguagem é a representação do mundo. Porém, o autor inverte essa lógica mencionando que “o mundo é uma imagem da linguagem. A linguagem vem primeiro; o mundo é uma consequência dela (FOERSTER, 1996, p. 65).

Partindo dessa premissa, o currículo fundado em competências e habilidades, conforme estabelecido pela BNCC (em formato de lei) e pelo documento em questão, reproduzem as tendências preconizadas pelo Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), portanto, um discurso

(FOUCAULT, 2002) que constrói, por intermédio da linguagem, um mundo onde a centralidade está em uma formação utilitarista atendendo os preceitos do capitalismo. Dito de outro modo, Sacristán (2011) salienta que as competências emergem como capacidades imediatas a serem desenvolvidas pela educação formal, visando atender às necessidades educativas e profissionais do mundo produtivo, com forte viés utilitarista e funcional, concebendo o conhecimento como uma forma de capacitação, contrário à educação emancipatória e crítica.

Voltando à forma, é preciso resgatar elementos da escrita, pois estes dizem muito acerca da concepção presente no documento. As habilidades preconizadas compreendem o verbo que expressa a exigência cognitiva, seguido do objeto de conhecimento mobilizado. Em alguns casos, há outro verbo em seguida que explicita a maior especificação da habilidade. Na tabela a seguir, destacamos os verbos utilizados no quadro de habilidades dos anos iniciais e finais do ensino fundamental para o componente Educação Física, no qual evidencia-se a quantidade de vezes que aparecem no texto.

Verbos⁴⁸ e a quantidade de vezes que aparecem no componente Educação Física para o Ensino Fundamental

Tabela 1		Tabela 2	
Verbos que priorizam os aspectos cognitivos	Quantidade de vezes que aparecem no texto	Verbos que priorizam outros aspectos	Quantidade de vezes que aparecem no texto
Explicar	1	Experimentar	26
Recriar	7	Fruir ⁴⁹	23
Propor	3	Praticar	2
Colaborar	1	Participar	1
Produzir	1		
Comparar	1		
Verificar	1		
Discutir	7		
Identificar	15		
Analisar	2		
Descrever	2		
Executar	1		
Diferenciar	3		
Formular	3		
Construir	1		

⁴⁸ Os verbos citados são aqueles no infinitivo que iniciam textualmente o objetivo almejado nas habilidades. Para efeitos desta tabela, não consideramos os verbos no gerúndio que complementam a habilidade esperada.

⁴⁹ “Experimentar e fruir” geralmente aparecem juntos, e sempre vêm combinados com habilidades que priorizam aspectos cognitivos e demandam “identificar”, “recriar” etc.

Diferenciar	4		
Problematizar	2		
Planejar	9		
Utilizar estratégias ⁵⁰	12		
Reconhecer	1		
Observar	1		
Criar	2		
TOTAL	80		52⁵¹

Nota-se que as habilidades estabelecidas para a Educação Física compreendem uma maior quantidade de verbos que explicitam processos cognitivos quando comparados com verbos que priorizam outros aspectos. Nosso objetivo ao resgatar os verbos, expondo a frequência que aparecem no quadro de habilidades do componente Educação Física, é destacar que num total de 84 habilidades previstas para o desenvolvimento de competências no ensino fundamental, 55 habilidades utilizam-se dos 80 verbos expostos na tabela 1, expressando processos cognitivos relacionados a uma visão cognitivista e instrumental do componente. Em contrapartida, apenas 29 habilidades utilizam-se dos 52 verbos expostos na tabela 2, contemplando outros objetivos de aprendizagem como “experimentar”, “fruir”, “praticar” e “participar”. Além disso, uma grande parte dos objetivos que incluem os verbos “experimentar e fruir” vem acompanhada de outros verbos como “identificar” ou “recriar”, perfazendo uma habilidade híbrida.

Essa lógica demonstra que o DCRJ, além de não contribuir para uma formação emancipadora dos educandos, tem o objetivo principal de desenvolver competências exigidas pela lógica educacional advinda dos organismos internacionais. Tudo isso

⁵⁰ “Planejar” e “utilizar estratégias” geralmente aparecem unidos.

⁵¹ Se considerássemos na tabela a expressão “experimentar e fruir”, com os dois verbos juntos, conforme aparece majoritariamente no texto, o número total seria 29 e não 50, ou seja, um número ainda menor do que o apresentado.

responde aos critérios de uma visão econômica de educação e a uma demanda pela (con)formação de futuros trabalhadores competentes socioemocionalmente, capazes de lidar com as adversidades, resilientes e polivalentes para atuar num novo e precário mundo do trabalho (ANTUNES, 2018; ALVES, 2013).

Assim, a aprendizagem esperada por meio do ensino da Educação Física deve preparar jovens para preencher postos de trabalho que solicitam trabalhadores subjetivamente e corporalmente adaptados, com competências socioemocionais que os tornem capazes de resolver problemas e que os permitam lidar com as adversidades impostas pela realidade social colocada que, segundo tal visão, não possui chances de modificação estrutural. Segundo os intelectuais defensores desta lógica e os organismos internacionais que a propagandeam, tais competências complementam os requisitos necessários para a formação/ajuste do trabalhador flexível.

Em um relatório publicado pela OCDE (2015, p.19), há as seguintes afirmações: “nos últimos anos ficou claro que ter qualificação educacional não é suficiente para encontrar um trabalho e mantê-lo” e “os empregadores também estão lutando para achar empregados que tenham as competências adequadas”. O argumento central presente nessa linha defendida pela OCDE – e seguida por entidades empresariais que se inserem deliberadamente nas redes públicas – é que os jovens sejam “capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século XXI”, pois assim terão “mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes” (OCDE, 2015, p.18).

Dentro dessa concepção utilitarista, a necessidade de compreensão do mundo e visão crítica não aparece no documento. Já o peso às habilidades cognitivas, a supervalorização da Língua Portuguesa e o valor secundário aos demais componentes da área de Linguagens aparecem claramente, conforme a seguinte afirmação:

A Educação Física assume assim um compromisso de qualificar para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais, apresentando-se como **colaboradora dos demais componentes curriculares nos processos de letramento e alfabetização dos estudantes** ao focar diferentes experiências e vivências de práticas corporais tematizadas (DCERJ, 2018, p. 236, grifos nossos).

Nesse sentido, destacamos que embora haja o esforço de inserir questões pertinentes, para além da BNCC, ainda assim o conjunto do documento não deixa de dar vazão a um discurso alinhado com as teorias curriculares tradicionais e com a lógica mercadológica. As habilidades incluídas⁵² no documento (“rj”) são reafirmações de algo já dito anteriormente, uma complementação, ou inserções superficiais que tratam da “inclusão”, mas não expressam as reais demandas que devem ser tratadas por meio do componente Educação Física, por exemplo: 1) “Reconhecer o valor histórico e cultural das brincadeiras e jogos visando a **inclusão** e a participação de todos” (DCERJ, 2018, p.238, grifos nossos); 2) “Criar e experimentar novas regras para brincadeiras e jogos visando a **inclusão** e a participação de todos” (DCERJ, 2018, p. 238, grifos nossos); 3) “Criar e experimentar novas regras para os diversos tipos de esporte visando a **inclusão** e a participação de todos, reconhecendo na prática das modalidades esportivas uma opção para superação de dificuldades e diferenças” (DCERJ, 2018 p. 238, grifos nossos).

A superficialidade também se faz presente quando ao propor “discutir estereótipos e preconceitos” – o que aparece várias vezes dentre as habilidades contidas no documento –, os elaboradores da proposta curricular fazem isso de forma genérica, não mencionando a orientação sexual, a identidade de gênero e outros temas pertinentes. Ao não tornar explícitas essas problemáticas, dificulta-se a construção de alternativas democráticas e o combate às opressões nas aulas de Educação Física.

Os pontos destacados permitem perceber que o documento vai de encontro à carta de princípios do Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Esta carta reafirma os princípios democráticos para uma Educação Básica de qualidade referenciada socialmente, sem discriminação de gênero e orientação sexual, de condição

⁵²Cabe destacar que algumas inserções incluem os verbos “reconhecer”, “criar e experimentar”, “ampliar”, “introduzir”, além de “apresentar”. Exemplo: “Apresentar jogos de raízes indígenas...” (p.242). “apresentar, experimentar e fruir lutas indígenas e africanas” (p. 244). “introduzir o ensino das danças” (p.243), “aprofundar o uso” (p.244), “ampliar a prática” (p.245). Aqui há um erro de forma, pois estes verbos são inconciliáveis com os demais contidos no documento, afinal a habilidade é do aluno e estes verbos referem-se a ações do professor.

física ou sensorial, de origem social, padrão econômico, matriz religiosa ou diversidade étnico-racial.

O que ficou explícito é que a proposta preliminar, espelhando-se na BNCC, sucumbiu aos grupos conservadores que intencionam moldar, por meio dos currículos escolares, trabalhadores submissos, bem ao gosto do neoliberalismo. Com ela os jovens poderão adquirir as competências e habilidades necessárias para a inserção no mercado de trabalho precário, mas dificilmente fará uma apropriação daquilo que é importante para o pensamento crítico que permite localizar sua atuação no mundo.

A ausência de criticidade no documento é latente. Ele volta-se para a aceitação de uma realidade social extremamente desigual, num momento histórico em que os docentes deveriam ser ouvidos antes de qualquer elaboração. Neste caso, em vez de um documento aplicável à área, a nosso ver, este deve ser um objeto de estudo e reflexão por parte dos educadores.

No âmbito das políticas educacionais, a feitura acelerada por um pequeno grupo de “especialistas”, sem ampliar devidamente a discussão com os profissionais da educação, é negar novamente o debate, fator tão criticado por diversas entidades, associações, sindicatos etc., durante a elaboração da BNCC, em nível nacional. Portanto, cabe a defesa de uma pauta que possa ser baseada no reconhecimento do potencial de reflexão dos docentes a respeito da política educacional em curso no Brasil, esta que tem por objetivo a consolidação de um determinado projeto de sociedade.

No nosso entendimento, os itens passíveis de modificação não conseguem alterar a concepção presente no documento. Portanto, avaliamos que não é possível reformá-lo, visto que a concepção da BNCC não condiz com uma visão de Educação Física crítica e que contribua para uma formação humana emancipadora. Não julgamos possível a modificação de itens que determinam que os conteúdos curriculares estejam a serviço do desenvolvimento de competências, pois a educação não deve estar voltada à lógica de mercado. Isso seria contribuir com o esvaziamento do potencial crítico para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado em mais uma investida dos setores privatistas empresariais sobre o currículo.

Por fim, reafirmamos que o documento se afasta do atual debate da área, revelando-se frágil e inconsistente. Portanto, não é possível sucumbir aos ditames de uma proposta que não dialoga com o atual estágio do conhecimento sobre o componente. Mais do que listar um conjunto de “habilidades” para a aprendizagem dos alunos, é preciso questionar a organização curricular e social existentes. Se não assumirmos uma postura combativa e questionadora com relação ao que está posto, restará apenas preparar crianças e jovens para as consequências que essa política curricular trará para o futuro da sociedade brasileira.

No fim, tememos pelos efeitos que esse documento possa causar, principalmente no momento histórico atual, marcado por profundas ameaças à democracia brasileira. A organização curricular da proposta, que segue a BNCC, coaduna com a atual conjuntura, o que nos impulsiona a manifestação por meio desse relatório crítico no sentido de registrar uma posição de insatisfação com o documento, do ponto de vista organizacional e propositivo. A raiz dessa reflexão surge no desejo de não coadunar com as restrições que o mesmo traz à tona.

A opção de elaborar este relatório consistiu em expressar a posição de três professores/pesquisadores e ressalta a importância de resgatar a concepção de educação contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), pois estas foram construídas com a participação dos movimentos sociais, fóruns de educação e buscavam contemplar políticas críticas nesta área. No mesmo sentido, estas diretrizes valorizavam a participação efetiva dos trabalhadores em educação no Brasil respeitando a diversidade regional, a inclusão dos agentes sociais, a avaliação qualitativa e a gestão democrática das escolas, a fim de ouvir seus anseios e aflições; privilegiando o coletivo da comunidade escolar, principalmente, de professores e professoras que atuam na Educação Básica.

Não se torna possível propor alterações pontuais no referido documento, pois ele precisaria de uma alteração substancial. Nossa recomendação é que as reflexões aqui desenvolvidas possam ser levadas aos profissionais da educação. O que buscamos evidenciar é a necessidade de retroceder ao narrador (BENJAMIN, 1994, p. 197), não para trazê-lo de volta, uma vez que o próprio autor anuncia que ele é algo que está

distante e cada vez se afasta ainda mais: “Descrever (...) narrador não significa trazê-lo mais perto de nós, pelo contrário, aumentar a distância que nos separa dele”. Mas, para localizar em uma distância apropriada as características que compõem suas narrativas e sua capacidade de intercambiar experiências, pois para Benjamin (1994, p. 198): “(...) as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo”. Desse modo, cabe destacar que a narrativa pressupõe a experiência, por ter como pressuposto a forma artesanal em sua produção.

Nesta linha de pensamento, Sennett (2009, p. 20) salienta que o fazer está enredado ao pensar, pois para o artífice a habilidade artesanal é um processo que focaliza “a relação íntima entre a mão e a cabeça. Todo bom artífice sustenta um diálogo entre práticas concretas e ideias (...)”. Para o autor, é esse o processo que desapareceu com o advento da sociedade industrial, a especialização do conhecimento e a produção do *Homo faber*.

Finalizar o relatório com esta discussão se deve por percebermos que o DCERJ foi produzido por especialistas que excluíram do diálogo os artífices que estão a constituir o cenário educacional. Diante desse cenário, nossas reflexões remetem a seguinte compreensão: para que haja a configuração de um pensamento que de fato se apresente como uma alternativa ao capitalismo, ao patriarcado e ao colonialismo (que parece ser também uma pretensão dos princípios contidos na carta do Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro que serviu como subsídio para a análise do documento), este deve ser um pensamento não-derivativo, pois necessitaria romper com a ordem dominante, imperial e monocultural. Tal premissa parte do pressuposto de que pensar para além da perspectiva mencionada requer uma epistemologia cuidadosa que teria em sua base o princípio da **precaução**, pois estaria preocupado com as consequências de suas formulações ao contrário de uma epistemologia centrada nas causas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.



- ALVES, Giovanni. **Dimensões da precarização do trabalho**: ensaios de sociologia do trabalho. Bauru: canal 6, 2013.
- BENJAMIN, W. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In **Magia e técnica, arte e política**, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. CNEB, 2013.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo; RODRIGUEZ, Maria Graciela. Parâmetros Curriculares Nacionais e Conteúdos Básicos Comuns. In BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (coords.). **A Educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.
- DCERJ. Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro. **Proposta preliminar**, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FOERSTER, Heinz von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 59-74, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 8 ed. Campinas: Loyola, 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev Bras Ciênc Esporte**, 40 (3), 2018.
- OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Competências para o progresso social**: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015b.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In **Educar por Competências: O que há de novo**, 2011.
- SCHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967.
- SENNETT, Richard. **O Artífice**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.



PARECER RELATIVO AO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -CIÊNCIAS NATURAIS

Maria Carolina Pires de Andrade⁵³

Lígia Machado⁵⁴

Maicon Azevedo⁵⁵

1. Considerações Gerais

Trata-se de versão **preliminar** do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro organizado por uma equipe multidisciplinar em atendimento à Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental que deverá ser respeitada obrigatoriamente ao longo da primeira etapa da Educação Básica.

O documento acompanha a organização curricular proposta pela Base Nacional Comum Curricular a partir da definição de **aprendizagens essenciais** para garantir o desenvolvimento de **10 competências gerais** ao longo da Educação Básica.

De acordo com a BNCC a competência se refere à:

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e não cognitivas), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta.

Neste caso, indica-se a articulação das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal no processo de ensino-aprendizagem de modo a se investir em uma formação denominada integral. Isto parece se aproximar de uma perspectiva já presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – documento orientador das propostas curriculares formulado na década de 1990.

Ainda que os documentos (BNCC e DCRJ) se refiram a **aprendizagens essenciais**, não há formulação explícita de uma concepção epistemológica de

⁵³ CEFET/RJ

⁵⁴ UFRRJ

⁵⁵ CEFET/RJ

aprendizagem e mais, não há formulação de um marco dos critérios definidores daquelas que se constituem como **aprendizagens essenciais**.

De qualquer forma, os documentos situam as competências (gerais e específicas de cada área de conhecimento) e também as habilidades como o caminho para a formação integral dos estudantes que os qualifique para o enfrentamento das muitas questões que se apresentam cotidianamente no século XXI. A educação integral é tratada nos documentos como basilar.

A partir da definição de competência apresentada nos documentos, considera-se, ou melhor define-se, o que os estudantes devem “saber” e “saber-fazer” ao longo da Educação Básica a partir de uma organização que se espera garanta verticalização (entre anos de ensino) e horizontalidade (entre áreas de conhecimento). Entretanto, a análise mais cuidadosa das competências gerais e também das competências específicas de cada área de conhecimento que se desdobram em objetos de conhecimento e habilidades revela que ênfase é dada ao “saber-fazer”. Isto, particularmente é relevante pois parece aproximar as habilidades definidas nos documentos aos objetivos operacionais de uma formação tecnicista apoiada pelo paradigma comportamentalista. Neste caso, há uma contradição entre projeções mais nobres expressas nos documentos como “formação integral”, ... e as aprendizagens essenciais definidas.

2. A área de Ciências da Natureza

Para área de ciências da natureza, o documento inicia justificando sua presença no ensino fundamental e que orienta a definição das competências específicas. Dessa forma, sinaliza ou pretende sinalizar o sentido de se ensinar ciências nesta modalidade/segmento de ensino. Três aspectos são considerados e, de certa forma, encontram-se entrelaçados: o contexto científico e tecnológico que caracteriza a sociedade contemporânea, a referência ao letramento científico e a centralidade do estudante na ação educativa.

Particularmente, sobre o letramento científico, o documento manifesta uma referência bastante apressada a *Declaration on Science and the Use of Scientific Knowledge* da Unesco para sustentar que a Educação Científica deve “*desenvolver e*

expandir a alfabetização científica em todas as culturas e todos os setores da sociedade, bem como a capacidade de raciocínio e habilidades e uma apreciação de valores éticos”(p. 318). Entretanto, Áttico Chassot investe em uma perspectiva de alfabetização científica para a inclusão social. O autor considera que “*a responsabilidade maior no educar com o ensino das ciências é procurar que nossos alunos e alunas [...] se transformem em homens e mulheres mais críticos [...]*.” (CHASSOT, 2000, p. 67). Esta perspectiva inclusiva da Educação em ciências que se realizaria nas escolas abre espaço fértil para o tratamento de questões relacionadas à diversidade de ordem étnica, cultural, política tão apregoada pelos documentos analisados.

Além disso, apesar do estudante ser considerado como principal sujeito da ação educativa não há referências explícitas sobre o seu papel e sua responsabilidade na dinâmica pedagógica. Em outras palavras, sobre o seu papel no processo de ensino-aprendizagem que se espera deve viabilizar o desenvolvimento de competências. Ao assumir que “Não se trata de definir o que o professor irá ensinar ao estudante e sim as competências e habilidades que o estudante precisará desenvolver ao longo de sua formação (p. 319)” aponta-se a expectativa final, o produto da ação educativa mas, necessariamente, não a dimensão processual dessa mesma ação educativa.

Um outro aspecto a ser considerado nesta análise se refere à concepção de ciência adotada nos documentos. Esta concepção pode ser inferida a partir de alguns elementos tratados nos textos, particularmente, as competências específicas definidas para a área de ciências da Natureza. Assim, pode-se dizer que a ciência é assumida como construção humana e o conhecimento produzido como de caráter provisório e situado social e historicamente. Esta concepção aproxima a proposta curricular de uma perspectiva mais crítica da ciência.

Sobre as competências específicas, pode-se dizer que transitam entre as dimensões conceituais e processuais da ciência a serem contempladas no ensino de ciências. Assim, aspectos importantes como a argumentação, o uso de diferentes linguagens, os questionamentos estão/são incluídos como competências específicas e, necessárias para a compreensão dos fenômenos de natureza científica e para a tomada

de decisões e posicionamentos frente a estes fenômenos, mas orientados por princípios *éticos, democráticos, sustentáveis e solidários*. Tais competências apontam para a formação crítica e cidadã o que se mostra bastante positivo em relação a um avanço na perspectiva da Educação científica.

Para realização plena dessas competências científicas é recomendado o uso de atividades investigativas que, de acordo com a BNCC, devem ser organizadas a partir da inclusão de algumas etapas como: definição de problemas, levantamento, análise e representação, comunicação, conclusão e elaboração de intervenções.

As atividades investigativas têm como mérito a definição de problemas que se constituem como eixo condutor do processo de ensino e aprendizagem em ciências fazendo articular conceito e processos científicos.

Entretanto, esta perspectiva bastante interessante parece estar em descompasso com os objetos de conhecimento e habilidades definidos para cada ano do Ensino Fundamental, uma vez que se considera, como já dito anteriormente, uma ênfase maior no domínio conceitual em detrimento do domínio processual.

A BNCC e o Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro que dela se deriva estruturam o ensino de Ciências em três unidades temáticas que atravessam todos os anos de escolaridade do ensino fundamental. Estas Unidades Temáticas são: **Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo** que parecem agregar os conteúdos tradicionalmente já abordados com poucas variações. Neste ponto cabe uma reflexão importante, pois uma das tradições do ensino de ciências está sendo posta em questão. Trata-se da sequência organizacional proposta para as unidades temáticas. A sequência didática clássica aponta para o que chamaremos, de forma mais livre, de organização vertical, ou seja, as temáticas e conteúdos são apresentados por série/ano. Vejamos: antes da BNCC, em ciências, os alunos no sétimo ano estudavam seres vivos e no oitavo corpo humano, durante todo o ano. A nova proposta traz essas unidades diluídas ao longo das séries/anos do segundo seguimento do ensino fundamental, o que aqui chamaremos de organização horizontal. Em outras palavras, há um pouco de cada unidade em cada ano. O que anteriormente estava proposto era o encadeamento e sequencial do conteúdo. Ao reposicionar e alterar a sequência tradicional com que os

conteúdos são apresentados aos alunos perde-se talvez ou pelo menos põe-se em risco uma das possibilidades mais potentes para as situações de ensino, a correspondência com a realidade dos alunos. Vejamos um exemplo: em via de regra as transformações do corpo humano, o surgimento das características sexuais secundárias, ocorrem na mesma faixa etária em que os alunos cursam o oitavo ano ou sétima série. As chances de significação desta importante seção do ensino de ciências são reduzidas se o espelhamento com o real inexistir. Cabe ressaltar que o Campo de ensino de ciências, ainda não trouxe diálogos, resultados e discussões significativas sobre esta alteração.

Outro ponto importante a se destacar é relativo a abordagem. A forma de trabalho com os conteúdos nestas unidades opera a partir de crescente em complexidade à medida que se avança nos anos de Ensino Fundamental. Esta perspectiva de ensino já presente no ideário escolar, pois o ensino se organiza a partir do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstrato. O que por si só não é necessariamente um problema, pois a faixa de desenvolvimento cognitivo dos alunos pode estar sendo considerada para tanto. O problema pode estar na forma mesmo. Vejamos: a abordagem sugerida, pela nova organização, indica que o processo de aprendizagem se dá de forma linear e gradativa. O que nem sempre ocorre. É importante destacar que é a mediação docente a responsável pela significação dos conteúdos e consequentemente, por facilitar a aprendizagem.

Também necessário se ter em conta que tais unidades apresentam interfaces, por exemplo, o estudo dos ecossistemas e das relações entre matéria e energia, que caracterizam as cadeias/teias alimentares, é incluída na Unidade **Vida e Evolução**. O que por outro lado poderia também ser abordada na Unidade **Matéria e Energia**. Supostamente, esta é uma articulação que o professor talvez possa antever quando na elaboração de seu planejamento. Entretanto, aos objetos de conhecimento estão fixadas as habilidades a serem abordadas o que dificulta todo e qualquer rearranjo da proposta curricular apresentada pela BNCC e pelo Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro.

No documento, mais precisamente nas páginas 321 e 322, assume-se a aprendizagem como um processo ativo e reconhece-se que o estudante tem ideias,

concepções prévias que se constituem em ponto de partida para a organização do ensino particularmente, com atividades de natureza investigativa. Este aspecto é importante para a Educação em Ciências. Entretanto, é preciso considerar que tais ideias e concepções traduzem saberes que estão culturalmente situados. Neste caso, é preciso ter em conta em como realizar este diálogo entre saberes científicos e saberes cotidianos de modo a respeitar a diversidade cultural como apontado nos princípios gerais que orientam os documentos.

Em dois momentos específicos também às páginas 321 e 322 há referências à “intervenção” do professor na condução do processo de ensino e aprendizagem. Neste caso, mais adequado seria utilizar o termo mediação para se referir ao papel do professor na dinâmica pedagógica.

A definição dos objetos de conhecimento e das habilidades em cada uma das unidades temáticas parece seguir uma lógica que considera apenas o ensino regular. Resta um questionamento, os diferentes estudantes de diferentes modalidades de ensino e faixas etárias, como os que cursam distintamente o ensino regular e o ensino de jovens e adultos, devem ou deveriam ter o mesmo percurso de aprendizagens essenciais traduzidas em habilidades que conduzam ao desenvolvimento das mesmas competências? O questionamento procede à medida que não são consideradas, em ambos os documentos, as especificidades que estão postas no perfil e no ensino de jovens e adultos, por exemplo.

3. Quadro de habilidades de Ciências da Natureza

3.1 Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental

Neste quadro são especificados os objetos de conhecimento e as habilidades correspondentes às aprendizagens essenciais para cada unidade temática em cada ano de escolaridade. O documento curricular segue a organização proposta na BNCC, mas fazendo inclusão de novas habilidades e, em alguns momentos, de novos objetos de conhecimento.

De acordo com o Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro, a Unidade Temática **Vida e Evolução**

Propõe o estudo de questões relacionadas aos seres vivos, suas características e necessidades, e a vida como fenômeno natural e social, os elementos essenciais à sua manutenção e à compreensão dos processos evolutivos que geram a diversidade de formas de vida no planeta. Estudam-se características dos ecossistemas destacando-se as interações dos seres vivos com outros seres vivos e com os fatores não vivos do ambiente, com destaque para as interações que os seres humanos estabelecem entre si e com os demais seres vivos e elementos não vivos do ambiente. Abordam-se, ainda, a importância da preservação da biodiversidade e como ela se distribui nos principais ecossistemas brasileiros.

Nota-se que nesta Unidade Temática estão incluídos conceitos/conteúdos tradicionalmente já abordados no ensino de Ciências – corpo humano, seres vivos, ambiente que incluem as relações entre componentes abióticos e bióticos. Sinaliza-se, portanto, uma tentativa de construir conceitos cada vez mais inclusivos e com abordagem mais aprofundada para que se construa uma visão orgânica de dois conceitos transversais em relação Vida e Evolução. Entretanto, um olhar mais cuidadoso nas habilidades relacionadas a cada objeto de conhecimento tem-se a impressão de que algumas habilidades se reduzem a objetivos operacionais que apontam o predomínio de uma visão conteudista de se ensinar e aprender ciências. Tratam-se de habilidades onde se define com precisão o que o estudante deverá “saber” ou “saber-fazer”.

Um bom exemplo para ilustrar este aspecto se refere ao objeto de conhecimento que inclui Corpo Humano e Respeito a Diversidade no 1º ano do ensino fundamental.

Abaixo alguns exemplos que podem ilustrar este aspecto:

C	1º	Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções
---	----	-----------------	--	--

C	°	Vida e evolução	Corpo humano, Respeito à diversidade	(EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde individual e coletiva
C	°	Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade Leis 10.639/03 e 11.645/08	(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças

O Corpo humano é considerado apenas em sua dimensão biológica como pode se depreender das habilidades definidas. A questão da diversidade fica restrita a uma comparação de características fenotípicas sem se enfatizar aspectos culturais e sociais que devem ser abordados para tratamento adequado do tema. Particularmente, a habilidade 03 destaca uma perspectiva prescritiva bastante comum e questionável na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. É pouco provável que a apropriação dessa habilidade sustente competências maiores como a que se refere a:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

A abordagem do corpo humano é retomada nos 5º, 6º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. No 5º ano há um esforço em se tratar dos sistemas digestório, respiratório e circulatório de modo integrado e em relação à nutrição humana cujos aspectos mais

problematizadores apresentaremos posteriormente. Observa-se que nas habilidades definidas há um predomínio daquelas relacionadas ao funcionamento desses sistemas. Alguns exemplos ilustram este aspecto:

<p>C ciências</p>	<p>5º</p>	<p>VIDA E EVOLUÇÃO</p>	<p>Nutrição do organismo Alimentos Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório</p>	<p>(EF05CI06) Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas</p>
<p>C ciências</p>	<p>5º</p>	<p>VIDA E EVOLUÇÃO</p>	<p>Nutrição do organismo Alimentos Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório</p>	<p>(EF05CI07) Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos.</p>

Talvez estas habilidades EF05CI06 e EF05CI07 incorporem de forma mais explícita uma perspectiva mais dinâmica de se ensinar e aprender ciências posto que, ações cognitivas como argumentar e justificar estão na base da construção/produção de conhecimentos científicos. Ao mesmo tempo, tais habilidades encaminham uma visão mais orgânica da ciência e do corpo.

Ainda no 5º ano do ensino fundamental busca-se uma abordagem mais abrangente ao se estabelecer relação desse objeto de conhecimento com tecnologias relacionadas à identificação de doenças, como evidenciado na habilidade EF05CI07.RJ

sobre “*Reconhecer tecnologias empregadas para diagnosticar problemas relacionados aos sistemas circulatório, digestório e respiratório*”.

No 6º ano do Ensino Fundamental a unidade temática **Vida e Evolução** inclui os seguintes objetos de conhecimento: Célula como unidade da vida, a Interação entre os sistemas locomotor e nervoso e, ainda, Lentes Corretivas. As habilidades se referem, de modo geral, ao funcionamento desses sistemas (explicar, concluir, justificar, deduzir). Nota-se que a partir desses objetos, temáticas importantes poderiam ser tratadas como aquelas relacionadas ao esporte e também à inclusão de pessoas com deficiência física.

Ressalta-se a abordagem relacionada ao conteúdo/conceito célula somente neste ano de escolaridade, considerando que já no 5º ano outros sistemas foram apresentados aos alunos. Neste caso, procede questionar os motivos de sua inclusão apenas no 6º ano.

No 8º ano quando Mecanismos Reprodutivos e Sexualidade se constituem em objetos de conhecimento. Trata-se de evidenciar a reprodução, não apenas a humana, mas dos seres vivos em geral incluindo as plantas. As habilidades apontam para identificação de partes do sistema reprodutor e também de processos relacionados à reprodução como na EF08CI07:

Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos, conhecer os sistemas genitais masculino e feminino, identificando suas partes e compreendendo as diferentes etapas da reprodução humana (ovulação, fecundação, gestação e parto).

Contudo, no caso dos animais ao se propor a trabalhar com a atuação dos hormônios, do sistema nervoso e ainda em distinguir e correlacionar suas formas de ação, depara-se com uma inconsistência. Elementos importantes para esta articulação, como elementos do sistema endócrino, se quer foram mencionados. Outro ponto importante é que se tem a intenção de comparar processos reprodutivos e mecanismos evolutivos, mas, aspectos da evolução biológica ainda não foram trabalhados. Propõe-se abordar “etapas da reprodução humana (ovulação, fecundação, gestação e parto)”, entretanto o sistema reprodutor masculino e feminino não figuram entre os conteúdos propostos para esta etapa.

Outro ponto que merece destaque é a concepção reducionista e descritiva com que os documentos concebem o processo de reprodução dos seres vivos. Talvez a evidência mais clara desta concepção seja o trabalho proposto desprovido da articulação com aspectos ambientais e evolutivos. Vale lembrar que a reprodução está diretamente relacionada ao ambiente e as relações ecológicas estabelecidas pelos seres vivos em questão.

Também são incluídas habilidades relacionadas à gravidez e doenças sexualmente transmissíveis como na (EF08CI09)

Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)⁵⁶.

Destaca-se na definição dessas habilidades a EF08CI11 que se refere a um tratamento mais amplo da sexualidade: “*Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).*” Isto porque, a sexualidade não pode ser reduzida à abordagem dos sistemas reprodutivos, mas deve incluir aspectos outros sinalizados na habilidade e que apontam para a complexidade e abrangência da noção de corpo e da noção de sexualidade a ser tratada não apenas no ensino de ciências, mas na escola como projeto maior. Entretanto, temáticas como a diversidade de gênero não são incluídas na abordagem proposta pelos documentos e que seria fundamental para se investir na competência relativa à:

“*Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (p. 16)*”.

Nota-se, portanto, que este corpo humano, é tratado em uma perspectiva biológica em momentos distintos da escolaridade 1º, 5º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental. Neste sentido urge questionar se a organização proposta e com as habilidades definidas, será possível construir a visão de um corpo humano de forma integrada e orgânica que não se reduz a descrição de uma dimensão física e biológica?

⁵⁶ O termo atual é infecções sexualmente transmitidas (IST)

Ainda relacionado ao corpo humano, é introduzido um objeto de conhecimento relacionado aos Hábitos Alimentares cuja habilidade está restrita a identificação, comparação e avaliação de alimentação saudável. Isto reduz, mais uma vez, o ensino de ciências a uma perspectiva prescritiva do que deve ou do que não deve ser feito para se ter uma vida saudável.

Ciências	o	Vida e evolução	Hábitos alimentares	(EF01CI01.RJ) Identificar, comparar e avaliar que uma alimentação saudável é muito importante para a qualidade de vida.
----------	---	-----------------	---------------------	--

Obviamente que a alimentação é uma discussão necessária à formação, mas da mesma forma que o corpo humano, é um conteúdo atravessado por questões sociais, culturais e econômicas que, muitas vezes, são subsumidas do ato de ensinar e aprender Ciências. É preciso considerar a qualidade de vida como um direito de todos os cidadãos e isto passa, necessariamente, pelo direito de alimentação saudável. Talvez aqui fosse importante incluir uma habilidade relativa à agroecologia e à alimentação sustentável.

Este objeto de conhecimento é retomado no 5º ano com outras inserções que tendem a especificar melhor a relação entre corpo – nutrição – digestão – respiração – circulação. As habilidades relacionadas à nutrição indicam: organizar cardápios alimentares saudáveis, discutir acerca de distúrbios alimentares, citar os principais nutrientes, ler rótulos de produtos alimentícios e, ainda, um esforço de articulação com a diversidade cultural na habilidade EF05CI09.RJ: *“Reconhecer os diferentes tipos de alimentos de acordo com a diversidade cultural.”*

De qualquer forma, nota-se um esvaziamento político e social no tratamento da Nutrição como objeto de conhecimento no ensino de Ciências da Natureza. É preciso considerar a Educação em Ciências voltada para a cidadania e isto exige não apenas saber os nutrientes necessários e suas combinações mas a partir daí problematizar de modo crítico a distribuição dos alimentos entre os seres humanos no planeta que se

desdobra em uma discussão maior acerca da desigualdade social. Há, portanto, uma ausência de habilidades que apontem para a problematização de questões maiores relacionadas ao humano.

Ao longo do Ensino Fundamental, mais especificamente nos 1º, 2º, 3º, 4º, 7º e 9º anos os seres vivos e o ambiente se constituem como principais objetos de conhecimento e encaminham habilidades que mobilizam principalmente conceitos/conteúdo a serem aprendidos pelos estudantes. Tais conceitos/conteúdos aparentemente avançam progressivamente nos anos de escolaridades coerente com a lógica dessa organização curricular.

No 1º ano, por exemplo, destaca-se como objeto de conhecimento os “Seres Vivos e não vivos no ambiente”, “Água e sua importância” e “Ambiente Natural e Modificado”. Primeiro é preciso questionar a pertinência da adequação do uso da expressão “seres não vivos” para se referir aos elementos que se constituem em componentes abióticos nos ambientes. Segundo apontar a necessidade de uma habilidade que estabeleça a relação que está posta entre a abordagem do corpo humano e os seres vivos. Além disso, considerando o contexto do Estado do Rio de Janeiro é incluída a “Prevenção e saúde” como objeto de conhecimento encaminhando uma habilidade bastante específica: *“(EF01CI04.RJ) Identificar o mosquito transmissor Aedes aegypti e reconhecer atitudes de prevenção da dengue, como impedir a proliferação do mosquito e por consequência a doença”*. Neste caso, poderia haver um tratamento mais amplo acerca das relações entre o homem e o ambiente de modo que os estudantes pudessem problematizar estas relações a partir de suas experiências de estar no mundo.

Já no 2ºano as habilidades se definem a partir de objetos de conhecimento relativos ao “Seres Vivos no Ambiente” com destaque para o estudo de plantas e animais. Algumas habilidades apontam para a compreensão de uma perspectiva relacional e de interdependência entre os seres vivos como ocorre na *“(EF02CI02.RJ) Discutir as relações de interdependência entre as plantas, os animais e o ambiente que vivem, relacionando os diferentes sistemas existentes na Terra (água, ar e solo) as necessidades básicas comuns dos seres vivos, permitindo-lhes sua sobrevivência.”* E

também na “(EF02CI04.RJ) Enumerar as diferenças entre alguns ambientes naturais: praia, floresta, lagoa...”. Bem abordadas, estas habilidades podem conduzir a uma visão orgânica e integrada dos diferentes componentes que constituem os ambientes.

Entretanto, nota-se que muitas habilidades ainda se situam em classificações artificiais que pouca avançam na construção de uma concepção de ambiente holística. Alguns exemplos a seguir:

(EF02CI01.RJ) Concluir que os animais podem ser classificados de diferentes maneiras, dependendo do critério utilizado, como local onde vivem, modo de locomoção, tipo de revestimento do corpo, presença ou ausência de ossos, alimentação, etc.

(EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.

Na primeira habilidade verifica-se a adoção de critérios para se trabalhar a noção de classificação dos animais. Importa aqui considerar a ausência de uma habilidade relacionada ao tratamento da biodiversidade que se constitui em um conceito fundamental para compreensão da questão socioambiental. Neste mesmo movimento, a apresentação das plantas se reduz às suas partes e respectivas funções. Dois aspectos podem ser considerados: um primeiro é que para boa parte dos estudantes nos anos iniciais, plantas não são seres vivos, por isso, é preciso investir nesta construção; o segundo, é que nem todas as plantas têm as partes especificadas na habilidade, estas resultam de um processo evolutivo de adaptação ao ambiente terrestre. Assim, seria bom incluir uma habilidade que pudesse encaminhar esta perspectiva evolucionista junto aos estudantes.

Destaca-se ainda no 2º ano a inclusão do seguinte objeto de conhecimento e sua respectiva habilidade:

C	o	Vida e evolução	Seres vivos e tecnologia Saúde	(EF02CI06.RJ) Identificar os animais e plantas como fonte de produção de
---	---	-----------------	-----------------------------------	---

			Produtos de origem animal e vegetal	remédios, produtos e alimentos.
			Vacinas e prevenção de doenças	

Ainda que se reconheça o movimento de fazer articular Ciência, Tecnologias e Sociedade, é necessário se ter cuidado para evitar o encaminhamento de uma visão utilitária e cientificista da ciência. Em outras palavras, a natureza estaria a serviço da humanidade, uma visão bastante antropocêntrica de ambiente.

Mais uma vez são propostas habilidades relacionadas à abordagem da Dengue considerando as especificidades do Estado do Rio de Janeiro em relação a esta doença. Entretanto, aqui também as habilidades são de natureza operacional como se verifica nas transcrições abaixo, quando se poderia incluir perspectivas mais problematizadoras sobre a relação do homem com o ambiente. Isto porque, a compreensão do ciclo de vida dos organismos na sua relação com o ambiente encaminha perspectivas mais amplas sobre o mundo e sobre o estar no mundo.

(EF02CI07.RJ) Reconhecer os sintomas do dengue;

(EF02CI08.RJ) Diagnosticar as dificuldades em conter o mosquito transmissor ao conscientizar-se sobre a contribuição de cada um na prevenção da Dengue, reconhecendo atitudes de prevenção e a proliferação do mosquito como consequência da doença.

No 3º ano a abordagem no ensino de ciências é bastante extensa. Neste ano também estão incluídos objetos de conhecimento relativos a “Características e Desenvolvimento dos animais”; “Seres vivos Observação e registro de táxons” e “Ambientes Naturais”, particularmente este último encaminhando uma variedade de habilidades. De pronto, é preciso problematizar o que se espera com um objeto relativo ao Registro de Táxons, pois se trata de um aspecto muito específico para classificação dos seres vivos e a habilidade correspondente se refere, aparentemente, à incorporação

de aspectos acerca da biodiversidade: “(EF03CI02.RJ) *Organizar e registrar informações por meio de desenhos, perguntas, quadros, esquemas, listas, pesquisas e pequenos textos sobre os seres da natureza.*”

Algumas habilidades elencadas são interessantes por investirem na noção de transformação dos indivíduos e do ambiente como um todo. Esta seria uma noção importante a ser construída no ensino de ciências mas acaba se situando periféricamente por conta da ênfase dada ao domínio conteudista que organiza esta proposta curricular.

(EF03CI05) Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem.

(EF03CI04.RJ) Diferenciar paisagens e reconhecer a ação da natureza nas transformações ocorridas;

(EF03CI05.RJ) Compreender que a natureza é um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformação do mundo em que vive.

De qualquer forma, as habilidades de modo geral poderiam apontar aspectos relativos à biodiversidade e à concepção orgânica do ambiente e à intervenção humana a partir de uma organização societal que se sustenta na exploração do ambiente.

Ainda no 3º ano indica-se a habilidade “(EF03CI07.RJ) *Relacionar a água encontrada na natureza aos estados físicos da matéria através de diversas imagens e do cotidiano*” que poderia, de alguma forma, estar articulada com habilidades definidas na unidade temática **Matéria e Energia** de modo a encaminhar a integração de conceitos/conteúdos tratados nas diferentes unidades.

Já no 4ºano ênfase é dada aos objetos de conhecimento “Cadeias alimentares simples”, “Microorganismos” e “Os Alimentos” com habilidades relacionadas ao ciclo de matéria e fluxo de energia que se realiza entre os seres vivos. Nota-se, destacado o papel dos microorganismos – bactérias e fungos – na decomposição da matéria e do papel dos diferentes organismos na produção / obtenção de alimentos. Neste caso há predominância de conteúdos como resultado do desenvolvimento de habilidade elencadas. Particularmente, destaca-se que cadeias alimentares simples são construções didáticas pois, na verdade, no ambiente se constituem verdadeiras teias alimentares que viabilizam a obtenção de alimentos e o

fluxo de energia necessário à sobrevivência de cada espécie. Portanto, há que se ter cuidado com a abordagem desse objeto tal como apresentado.

Finalmente nesta unidade temática aparece uma habilidade relacionada à atividade de experimentação – “(EF04CI07.RJ) *Relatar a participação de microorganismos na conservação/deterioração de determinados alimentos com base na leitura de textos ou em análise de resultados de experimentos*” que deveria ser mais recorrente uma vez que as competências gerais e também as específicas para o ensino de Ciências apontam conceitos e processos como parte das aprendizagens essenciais. Associadas às atividades experimentais deveriam estar atividades práticas, elaboração de modelos que ajudam na construção de significados além de viabilizarem a articulação intrínseca entre dimensão macroscópica e dimensão microscópica.

De qualquer forma, há investimento em habilidades relativas à tríade Ciência-Tecnologia – Sociedade como a incluída no Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro e que define: “(EF04CI10.RJ) *Identificar os recursos tecnológicos na produção e conservação dos alimentos.*”

A proposta curricular aponta que apenas no 7º ano serão retomados objetos de conhecimento voltados especificamente para a abordagem do ambiente como enunciado “Diversidade de ecossistemas”, “Fenômenos naturais e Impactos ambientais” além de “Programas e indicadores de saúde pública”. Parece ser que estes objetos encaminham habilidades com mais aderência a atividades investigativas propostas pelos documentos como estas selecionadas para ilustrar este aspecto:

(EF07CI08) Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc., além de perceber a existência de relações harmônicas e desarmônicas.

(EF07CI09) Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde.

(EF07CI11) Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida e pesquisar e descrever uma situação-problema local na área de saúde e elaborar um plano de ação, identificando e selecionando estratégias de ação, as quais sejam consideradas científica e tecnologicamente adequadas.

Nota-se o investimento em situações locais na sua relação com o tratamento da questão na perspectiva histórica e global. Também há um movimento de preenchimento político das habilidades ao se investir na discussão sobre políticas públicas que, em certa medida, devem garantir direitos aos cidadãos de uma vida saudável e de qualidade.

Ainda no 7º ano são incluídos os seguintes objetos de conhecimento: “Composição do ar, Efeito estufa, Camada de ozônio, Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis), Placas tectônicas e Deriva Continental”. Tais objetos carregam certo grau de complexidade. Mais uma vez, destaca-se a necessidade de habilidades que incorporem a elaboração de modelos e atividades práticas, uma vez que as que são definidas apontam quase que exclusivamente para um saber sobre o fenômeno que não garante significação desses mesmos fenômenos. Abaixo algumas habilidades ajudam a ilustrar este aspecto:

(EF07CI12) Demonstrar que o ar é uma mistura de gases, identificando sua composição, e discutir fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição e relacionar o ar que respiramos à qualidade de vida que podemos alcançar.

EF07CI13) Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro.

EF07CI16) Justificar o formato das costas brasileira e africana com base na teoria da deriva dos continentes.

Dessas habilidades algumas problematizações podem ser feitas: Como **demonstrar** que o ar é uma mistura de gases? O verbo **demonstrar encaminha** uma

perspectiva de verificação para confirmação de conceitos e teorias previamente ensinados? Se sim, isto parece contradizer alguns pressupostos básicos dos documentos. Talvez, a habilidade EF07CI13 pudesse iniciar com “[...] *Selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle do aumento artificial do efeito estufa*”. Com isto a atividade exigiria do estudante a compreensão do efeito estufa, das ações humanas que tem comprometido este fenômeno e fundamental para a vida na Terra. Os conceitos estariam situados de modo a ganhar maior dinamismo. A teoria da Deriva Continental é extremamente complexa e mais do que considerar o formato das costas brasileira e africana seria necessário encaminhar uma abordagem acerca da distribuição das espécies nos continentes.

Finalmente no 9º ano são apresentados os seguintes objetos de conhecimento: “Hereditariedade”, “Ideias evolucionistas” e “Preservação da biodiversidade”. Há um esforço traduzido nas habilidades para que estes objetos sejam tratados de modo articulado como exposto na habilidade EF09CI08 sobre “*Levantar dados e informações para identificar e comparar diferentes explicações relacionadas à origem das espécies, levando em consideração os princípios, padrões e valores das diferentes épocas e associar os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes.*” Ao mesmo tempo, esta habilidade poderia ser desdobrada em outras sem, necessariamente, perder esta perspectiva articulada dos conceitos envolvidos.

Destaca-se também que somente no 9º a Biodiversidade é apresentada como objeto de conhecimento quando a partir do 1º ano já deveria estar posta e tratada como um conceito transversal ao longo do ensino fundamental.

Considerando as competências gerais apresentadas nos documentos deve-se considerar que a discussão em torno da Origem da Vida exige o diálogo entre perspectivas científicas e perspectivas cotidianas de modo que se respeite os saberes, crenças e concepções dos estudantes e os limites entre as mesmas. Neste caso, nota-se que a origem da vida e evolução é tratada especificamente a partir de concepções científicas como exposto na habilidade EF09CI10 “*Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando*

semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica.”

Talvez fosse conveniente incluir o objeto acerca da hereditariedade e diversidade das espécies quando da abordagem de mecanismos reprodutivos prevista no 8º ano.

De maneira geral observamos problemas concernentes a mudança do eixo organizacional que a BNCC propõe e que o documento regional também abraça. A proposta se pauta pela revisão, análise e aprofundamento de questões trabalhadas anteriormente, porém, não o cumpre de maneira satisfatória. Observamos que algumas premissas importantes como: “Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico” não podem ser completamente contempladas, visto que aspectos fundamentais para tal não são devidamente explorados ou mesmo trabalhados nos documentos. Como se conceber a ciência como um empreendimento humano cultural e histórico, se os documentos pouco oferecem para tal? E ainda dificultam qualquer arranjo que os docentes possam construir em sala de aula. Os documentos não oferecem elementos para se questionar o processo de legitimação do conhecimento científico e como este serviu, ao longo da história, como justificativa para diferentes políticas em diversas regiões do mundo. Questões relativas as raças, que não são exclusivamente um assunto das ciências, mas que poderiam trazer a dimensão social que os documentos mencionam, são pouco ou nada exploradas. Uma visão de ciência como produtora de “verdades” que ainda é hegemônica nos documentos. Fato que se reflete em uma perspectiva de ensino de Ciências que em, praticamente, nada se coaduna com as perspectivas de ensino defendidas pelas principais entidades de ensino de ciências do país (SbenBio e ABRAPEC). E por fim, ao “engessar” a inventividade docente, os documentos legitimam uma concepção de professor que se assemelha a de um “administrador do saber”, pois cabe a este somente executar o estabelecido. A ação docente fica restrita a liberdade de escolhas das estratégias didáticas para o ensino.



Anexos

Cronograma de atividades referente ao processo de construção coletiva de Relatório Avaliativo do Documento Curricular/SEEDUC

5.2.19	Solicitação do CEE, por e-mail, às entidades educacionais do RJ para a indicação conjunta de três especialistas por área de conhecimento com o objetivo de analisar o Documento Curricular da SEEDUC.
6 a 25.2.19	Encaminhamento ao CEE da indicação dos especialistas pelas entidades.
11.2.19	1. Apresentação no FEERJ de proposta para a elaboração de carta de princípios, com a finalidade de fundamentar o processo de Avaliação do Documento Curricular apresentado pela SEEDUC ao CEE-RJ. 2. Apresentação de proposta de realização de reunião extraordinária do FEERJ no dia 18.2.19.
18.2.19	Reunião extraordinária do FEERJ para discussão dos fundamentos que deverão embasar a carta de princípios.
26.2.19	Apreciação pela Câmara de Educação Básica do CEE-RJ de carta de princípios, elaborada pelo FEERJ, e da indicação de especialistas pelas entidades.
18.3.19 - manhã	Encontro com os especialistas, às entidades educacionais e os representantes do CEE-RJ para a definição de orientações visando à análise do Documento Curricular.
15/04/2019 a 18/04/2019	Análise do Documento Curricular, por área, pelos especialistas.
24/04/2019	Encontro da coordenação com os especialistas para apresentação das análises realizadas
07/05/2019	Sessão Especial do Pleno/Seminário com a participação do FEERJ e das entidades educacionais, para a apresentação da análise do Documento Curricular pelos especialistas.
Maio	Audiências Públicas
Maio	Audiências Públicas

13.5 a 28.6.19	Elaboração, pelo Relator do CEE-RJ Conselheiro Marcelo Mocarzel, do Relatório Avaliativo, considerando as contribuições dos especialistas das Audiências Públicas e dos Conselheiros do CEE-RJ.
02.07.19	Apreciação do Relatório Avaliativo pela Câmara de Educação Básica.
09.07.19	Apreciação do Relatório Avaliativo pelo Conselho Pleno do CEE-RJ.
12.07.19	Encaminhamento do Relatório Avaliativo à SEEDUC.
12.07 a 19.07.19	Alinhamento com a SEEDUC do prazo de retorno do Documento Curricular com as possíveis indicações de alteração.
30.07.19	Apresentação à Câmara de Educação Básica e/ou ao Conselho Pleno do Parecer e da Deliberação que normatizará o Documento Curricular da SEEDUC.