

ANÁLISE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR À LUZ DE FREIRE

*Tácylla Agum Theotonio de Lima*¹

Eixo temático :1. Alfabetização e políticas públicas

Resumo: A temática em discussão diz respeito ao processo de alfabetização direcionado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir do referencial analítico a pedagogia de Paulo Freire. A BNCC nos trouxe uma série de críticas sobre as políticas curriculares. Estudos preliminares indicam que a sua anuência é compreendida como uma política vertical e privatista e a alfabetização neste documento é apresentada como um processo instrumental.

Palavras-chaves: alfabetização; BNCC; pedagogia freireana; políticas públicas.

1 Introdução

A BNCC é a base para toda a educação brasileira, se estabelece como conjunto de aprendizagens essenciais em dez competências gerais à Educação Básica. Tem caráter normativo, é a referência nacional para a formulação dos currículos escolares (estadual ou municipal e ainda da rede privada de ensino), ela também interfere “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura [...]” (BRASIL, 2018, p. 8).

A definição de competência na BNCC é “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) [...]” (BRASIL, 2018, p. 8) e habilidades como “[...] (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Buscaremos refletir sobre o processo de alfabetização na BNCC, especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sob à luz da pedagogia freireana. A BNCC, como política educacional, trouxe muitas indagações e novas exigências ao campo educacional. O

¹Pedagoga. Mestranda em Educação pela UFSCar, *campus* Sorocaba. Contato: tacylla@estudante.ufscar.br

que podemos esperar da alfabetização e letramento no âmbito da conjuntura política que temos vividos nos últimos anos? Esta pesquisa está em andamento, é fruto de dados preliminares desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação a nível de Mestrado.

2 Fundamentação teórica

A alfabetização é um processo complexo, que abrange diferentes dimensões. Sendo necessária a articulação de estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas, por conta de sua interdisciplinaridade, apresenta aspectos sociais e políticos, econômicos e culturais, pois a alfabetização, como qualquer processo educativo, não é “neutra”. A alfabetização e letramento são complementares e permanentes (SOARES, 2017).

Às vezes, temos a ideia de que a alfabetização é aquisição mecanicista, lembrando que este sentido é atribuído naturalmente às classes privilegiadas; que em sua condição já demonstra maior proximidade com os saberes considerados “legítimos” à escola, diferente da situação das classes populares, que, neste caso, não possui afinidade à língua oral culta e que, apresenta diferenças das práticas linguísticas “valorizadas” pela escola (SOARES, 2017). Nesse sentido, as políticas educacionais concernentes aos currículos no âmbito municipal, estadual e federal, articulados à BNCC, devem atender determinados critérios que correspondam à realidade concreta.

As contribuições do trabalho de Pertuzatti e Dickmann (2019)² ao analisarem os documentos, tais como as versões da BNCC, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, as Diretrizes e Plano Nacional de Educação, concluem que entre eles não há afinidade entre os conceitos de alfabetização e letramento, e ainda afirmam que estas políticas públicas, vêm se consolidando com a intenção de qualificar e universalizar a educação. “A responsabilidade pela educação democrática e de qualidade vem ressurgindo com mais ênfase nas discussões em vários âmbitos sociais e ela precisa estar contemplada também pelas políticas educacionais” (PERTUZATTI; DICKMANN, 2019, p. 778).

Olhando para as teorias tradicionais do currículo, Silva (2010) nos lembra da criação do currículo. Usamos o termo currículo por influências literárias estadunidenses, que estavam associadas a educação em massa, tornando este campo de estudo uma área profissional, que abarca:

² Apresentaram como categorias de análise: alfabetização, letramento, conscientização, diálogo, práxis e prática, educador e educando, ensino e aprendizagem.

[...] a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, 2010, p. 22).

Bobbitt criou um modelo de educação moldando a escola nos mesmos moldes de empresas e indústrias. O modelo estava embasado no processo de especificar precisamente os resultados desejados da escola, como se pudéssemos mensurar seus resultados, assim estabelecendo métodos para alcançar os objetivos estabelecidos. O primeiro passo aqui é estabelecer sistematicamente quais são seus objetivos (SILVA, 2010):

[...] deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. [...] Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. (SILVA, 2010, p. 22).

O modelo estava embasado na prática de mapear habilidades, como um método “científico”, servia como o mapa para organizar os currículos. Quem organiza o currículo é o especialista, neste caso, é responsável por elencar certas habilidades, além de desenvolver avaliações que mensurem o aprendizado. Este modelo se consolida a partir de Ralph Tyler, que dominou o campo do currículo nos Estados Unidos, assim como no Brasil. Esta ideia focalizava o currículo como reduzido a organização e desenvolvimento:

[...] “1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” [...] (SILVA, 2010, p. 25).

Em contrapartida, Freire (2014) fala da investigação sistematizada dos conteúdos, que parte de um processo pautado na dialogicidade e seleção de temas geradores que representam *situações-limite* na comunidade, tendo como critério as visões de mundo que explicitam as contradições sociais vividas pelos oprimidos. Partimos do pressuposto de que haja um envolvimento autêntico da relação educador-educando, no sentido de corresponder a uma perspectiva de transformação da realidade:

[...] em termos preponderantes, na ação educativa como na política, porque não se leva em conta que a dialogicidade da educação começa na investigação temática. A sua última etapa se inicia quando os investigadores, terminadas as decodificações nos círculos, dão começo ao estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados. (FREIRE, 2014, p. 159).

Sem diálogo, não há como partir de uma política educacional que seja autêntica e emancipatória. O currículo crítico-libertador, tem suas características teórico-metodológicas para chegar a uma finalidade. De acordo com Silva (2010), Freire não desenvolveu uma teoria específica do currículo, porém, encontramos pesquisas que vem desenvolvendo sistematicamente o processo de investigação temática:

[...] primeira etapa (levantamento preliminar): consiste em reconhecer o ambiente em que vive o aluno, seu meio, seu contexto; segunda etapa (análise das situações e escolha das codificações): realiza-se a escolha de situações que sintetizam as contradições vividas; terceira etapa (diálogos descodificadores): a partir desses diálogos se obtêm os temas geradores; quarta etapa (redução temática): consiste em um trabalho de equipe interdisciplinar, com o objetivo de elaborar os conteúdos programáticos e identificar quais conhecimentos disciplinares são necessários para o entendimento dos temas e, quinta etapa (trabalho em sala de aula): desenvolvimento do programa em sala de aula. (DELIZOICOV, 1982 **apud** MAESTRELLI; TORRES, 2014 p. 1405).

A realidade concreta e as contradições sociais são expressas através das visões de mundo que representam a maior parte dos sujeitos do processo. Assim, compreendemos que o processo educacional se torna significativo para todos os envolvidos nesta construção coletiva do conhecimento.

3 Metodologia

Podemos dizer que esta pesquisa em educação é de enfoque qualitativo, visto que é uma análise documental. Delimitamos o processo de alfabetização da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais na BNCC para a realização da análise a partir da concepção educacional de Freire. Foi feita pesquisa bibliográfica, para nos familiarizarmos com o tema proposto, a fim de construirmos algumas hipóteses, dentro desta etapa nos deparamos principalmente com pesquisa bibliográfica. (GIL, 2002).

A análise documental da BNCC seguirá evidenciando como ela apresenta o processo de alfabetização e letramento, a organização das habilidades e competências, sob o olhar da pedagogia freireana, que é humanizadora e conscientizadora.

A pesquisa bibliográfica selecionou estudos que voltavam-se para assuntos como: alfabetização e letramento; políticas educacionais; BNCC; teorias curriculares; pedagogia freireana; currículo freireano. A relevância deste processo se dá no ato da análise, pois poderemos dar maior legitimidade para as discussões dos resultados.

4 Discussão

Como este estudo está em desenvolvimento, apresentaremos os resultados parciais

da pesquisa documental tendo como referencial analítico a pedagogia freireana.

Considerando o cenário político em que a BNCC foi instituída, podemos relacionar com a sua estrutura curricular. A BNCC foi proposta pelo Ministério de Educação (MEC), no período de uma conjuntura política emblemática, a presidência de Dilma Russel foi interrompida pelo *impeachment* e quem assumiu a presidência foi Michel Temer no período em que a segunda versão da BNCC estava sendo proposta:

Cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento, foram convidados pelo MEC para elaborar um documento que resultou na “primeira versão” da BNCC. Essa versão foi colocada em consulta pública, por meio de internet, entre outubro de 2015 e março de 2016. Segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão”. (AGUIAR, 2018, p. 11).

Há muitos detalhes significativos, mas decidimos trazer as contribuições das conselheiras que solicitaram vistas do Parecer e da Resolução, tiveram um prazo muito curto para rever o documento. Aguiar (2018) destaca:

[...] o prazo definido é um excelente sinalizador da opção da Presidência do CNE pela celeridade na tramitação e eventual aprovação da BNCC, em detrimento a uma análise detida, requerida por um pedido de vista de matéria de grande importância para a agenda nacional. (AGUIAR, 2018, p. 14).

Ela ainda enfatiza:

Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos [...] que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas. (AGUIAR, 2018, p. 14).

A relação com o período político que foi vivido na construção da BNCC e o tratamento deste documento nos fazem compreender porquê as muitas contribuições das comunidades consultadas não foram consideradas nesta última versão, e ainda não foram apresentadas justificativas para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas (AGUIAR, 2018).

A estrutura deste documento se relaciona diretamente com as contribuições de Silva (2010), toda a sua organização está voltada às habilidades e competências, que ironicamente são intituladas por códigos com letras e números organizados pela etapa de ensino, o número da habilidade de determinada disciplina, indicando o componente curricular e a posição da

habilidade na numeração sequencial. Chegamos a um estágio na educação em que os nossos educandos foram reduzidos a “belas vasilhas” (FREIRE, 2014), prontas para serem receptivas aos códigos instituídos na BNCC.

A estrutura da BNCC delimitada por habilidades, competências e códigos, servem mesmo como um mapa para a educação hegemônica.

[...] novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação [...] (BRASIL, 2018, p. 14).

Que cenário é este que estamos nos adaptando? Por que estamos nos adaptando? Todas estas competências e habilidades são relevantes para quem? De que autonomia estamos falando? Seremos proativos para quê/quem? Em qual contexto?

O componente 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, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). (BRASIL, 2018, p. 67).

Os desencontros entre a BNCC e as políticas anteriores está mais pautado em alcançar as atualizações do mercado de trabalho, e isso justifica o quanto vemos por toda a BNCC a articulação com as TDIC. No âmbito da alfabetização há uma crítica relevante já apontada em estudos anteriores, sobre a BNCC reduzir este processo ao desenvolvimento da consciência fonológica³. Em relação a aprendizagem da escrita, a reduz a uma simples técnica, apenas com a intenção de formar pessoas a adquirir os códigos da língua escrita, desta forma minimizam a alfabetização como um modelo funcional. A BNCC apresenta inconsistências e incoerências, ao afirmar-se construtivista e, ao mesmo tempo, eclética quanto as teorias educacionais. Há perigos que corremos com esta política pública, pelo fato de a alfabetização ter caído no discurso da verdade científica e auto explicativa, com novas terminologias (MORTATTI, 2015 **apud** GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020).

A alfabetização, em consonância com os projetos políticos, vem se concretizando como um processo para a desumanização. Alfabetizar-se é dizer a sua palavra, elevar a consciência a outra dimensão, a palavra abre a consciência para o mundo, ela traz o mundo

³ O método fônico, vem sendo contestado desde os anos de 1980, hoje é considerado como método tradicional. (SOARES, 2017).

ao ser (FREIRE, 2014). Expressar o mundo por sua palavra é ultrapassar a ideia da alfabetização e letramento como mera instrumentalidade. A palavra abre a porta para os mundos das consciências, e isso se realiza no diálogo. “A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora”(FREIRE, 2014, p. 28).

Todo governo está articulado às políticas internacionais, e até mesmo a organismos multilaterais (HELENO, 2017). As contradições estruturais, superestruturais e interestruturais que impedem os seres de serem mais, devem ser denunciadas, na medida em que compreendemos os processos de contradição que nos prendem não há como conformar com tais contradições (FREIRE, 2014). Como educadores, devemos olhar as políticas públicas voltadas ao currículo e não nos conformarmos, mas resistirmos. “Ao Povo cabe dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar. E a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do Povo sem política do Povo” (FREIRE, 2014, p. 29).

5 Considerações

Os resultados parciais desta pesquisa, apontam para o processo da alfabetização na BNCC entendida como modalidade de educação voltada à manutenção do *status quo* e como ferramenta que garante uma Educação Básica mecânica. Embasada na pedagogia freireana, as políticas curriculares não podem excluir as demandas da comunidade escolar. Se as políticas públicas não são o retrato da comunidade escolar, como pensar em uma pedagogia atrelada à realidade para a transformação da mesma?

Analisando o que foi discutido até aqui, a BNCC promete ser bem sucedida para a superação de certos dilemas educacionais, porém sob a ótica do currículo crítico-libertador, que tem uma educação voltada à humanização dos sujeitos, isto está longe de acontecer; mas para os fins ao qual foi concebida, ou seja, a educação tecnicista que tem como finalidade a formação de sujeitos para o mercado de trabalho, ela está adequada. Diante deste cenário, é necessário, como educadores, resistirmos a políticas hegemônicas, vale refletirmos, em próximos estudos, aprofundarmos sobre suas características teórico-metodológica e axiológicas.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S.. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In.: Organização:

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 29 mai. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Feira de Santana, 2017.

MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa; TORRES, Juliana Rezende. Abordagem temática freireana: uma concepção curricular para a efetivação de atributos da educação ambiental escolar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.02, n.12, p. 1391-1417, maio/out. 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9272/23136> Acesso em: 12 mai. 2021.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 777-795, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701479> Acesso em: Mai. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2017.