

**REFLEXÕES SOBRE A BNCC NO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGEM
CONCEITUAL DA DIMENSÃO COGNITIVA E A NECESSIDADE DA
METAMORFOSE**

***REFLEXIONES SOBRE LA BNCC EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: ENFOQUE
CONCEPTUAL DE LA DIMENSIÓN COGNITIVA Y LA NECESIDAD DE
METAMORFOSIS***

***REFLECTIONS ON THE BNCC IN ELEMENTARY EDUCATION: CONCEPTUAL
APPROACH TO THE COGNITIVE DIMENSION AND THE NEED FOR
METAMORPHOSIS***



Sebastião de Souza LEMES¹
e-mail: ss.lemes2@gmail.com

Como referenciar este artigo:

LEMES, S. S. Reflexões sobre a BNCC no Ensino Fundamental: Abordagem conceitual da dimensão cognitiva e a necessidade da metamorfose. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 35, n. 00, e024003, 2024. e-ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v35i00.10407>



| **Submetido em:** 23/01/2024
| **Revisões requeridas em:** 29/02/2024
| **Aprovado em:** 19/03/2024
| **Publicado em:** 22/04/2024

Editores: Profa. Dra. Rosiane de Fátima Ponce
Prof. Dr. Paulo César de Almeida Raboni
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara –SP – Brasil. Professor no Departamento de Educação. Doutorado em Psicologia (USP). Editor (Revista on line de Política e Gestão Educacional - RPGE).

RESUMO: Proposto como parte de um estudo mais abrangente e em busca de um aprofundamento teórico, este trabalho questiona, discute e reflete sobre alguns conceitos e fundamentos apresentados pela BNCC em relação às questões estruturais e ao modelo de escola vigente. O texto, nessa direção e sentido, procura, à luz de uma exploração teórica reflexiva, analisar na complexidade desse instrumento, tanto conceitual como de direcionamento para a escolarização básica, o pautar do fazer pedagógico no cotidiano da escolarização. Considera certa incompletude pela distância existente entre a sua formulação idealizada e a realidade estrutural na qual será aplicado, uma vez que fora instituído para que, os escolarizados, tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação. Considera as concepções de aprendizagem e desenvolvimento que se apresentam orientados pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, impõem uma forte criticidade por conta de sua complexidade operacional e a insuficiência do modelo institucional frente ao “*desejo*” do sistema educativo, no limite, de buscar permanentemente a superação das desigualdades na escolarização e sua efetividade na unidade escolar por esses princípios.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Ensino fundamental. Escolarização básica. Dimensão cognitiva.

RESUMEN: *Propuesto como parte de un estudio más amplio y en busca de cierta profundidad teórica, cuestiona, discute y reflexiona sobre algunos de los conceptos y fundamentos aportados por el BNCC frente a las cuestiones estructurales y al modelo de escuela que tenemos. El texto, en esta dirección y sentido, busca, en este camino y a la luz de una exploración teórica reflexiva, analizar la complejidad de este instrumento, tanto conceptual como de orientación de la escuela básica, pues orienta la práctica pedagógica en la cotidianidad escolar. Considera cierta incompletitud por la distancia entre su formulación idealizada y la realidad estructural en la que se aplicará, ya que fue instituido para que los escolares tuvieran garantizados sus derechos de aprendizaje y desarrollo, de acuerdo con el Plan Nacional de Educación. Considera las concepciones de aprendizaje y desarrollo, orientadas por principios éticos, políticos y estéticos dirigidos a la formación humana integral y a la construcción de una sociedad justa, democrática e inclusiva, e impone una fuerte crítica debido a su complejidad operativa y a la insuficiencia del modelo institucional frente al “deseo” del sistema educativo, en el límite, de buscar permanentemente la superación de las desigualdades en la escolarización y su eficacia en la unidad escolar a través de estos principios.*

PALABRAS CLAVE: BNCC. Enseñanza primaria. Escolarización básica. Dimensión cognitive.

ABSTRACT: *Proposed as part of a broader study and in pursuit of theoretical deepening, this work questions, discusses, and reflects on some concepts and foundations presented by the BNCC regarding structural issues and the current school model. In this direction and sense, the text seeks, in the light of a reflective theoretical exploration, to analyze the complexity of this instrument, both conceptually and as a guideline for primary schooling, guiding pedagogical practices in the daily routine of schooling. It considers an inevitable incompleteness due to the gap between its idealized formulation and the structural reality in which it will be applied, since it was instituted to ensure the learning and development rights of students, in accordance with the National Education Plan. The conceptions of learning and development oriented by ethical, political, and aesthetic principles that aim at integral human formation and the construction of a just, democratic, and inclusive society impose a strong critical stance due to their operational complexity and the insufficiency of the institutional model in the face of the educational system's "desire," at its limit, to continuously seek to overcome inequalities in schooling and its effectiveness in the school unit by these principles.*

KEYWORDS: *BNCC. Elementary school. Basic schooling. Cognitive dimension.*

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² (Brasil, 2018) como um documento de caráter normativo é, também, um dos instrumentos de ação do estado que define e orienta o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de *aprendizagem e desenvolvimento*, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)³ (Brasil, 2014). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, conforme definido no § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996) (Brasil, 1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2013). A aplicabilidade desse instrumento de ação pública implica uma profunda *reorientação* (transformação) na dinâmica da escolarização básica no Brasil.

Esta discussão propõe uma reflexão sobre as condições e possibilidades de compreensão, pertinência e criticidade de certos fundamentos e conceitos em evidência na

² Nesse artigo, a Base Nacional Comum Curricular será permanentemente denominada BNCC, uma vez que essa sigla se encontra bastante disseminada na literatura e em diferentes mídias no Brasil.

³ Iniciam-se nesse ano de 2023 as discussões para revisão e proposição do PNE – 2024.

BNCC (Brasil, 2018). Nesse artigo se discutirá sobre temáticas e conceitos⁴ com ênfase na questão do desenvolvimento na escolarização, tendo em vista o potencial de ação das unidades escolares e a sua efetividade de ação, pois se considera que nenhuma proposição sistêmica para educação poderá obter êxito significativo se este não for obtido primeiramente na sala de aula no âmbito da unidade escolar. Propõe-se também o desenvolvimento dessas discussões e análises a partir de excertos dos fundamentos apresentados pela BNCC (Brasil, 2018), os quais são estabelecidos como princípios orientadores de ações de grande complexidade teórica, operacional e instrumental, carecendo de estrutura institucional e funcional para sua viabilidade. Destacaram-se questões de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em conta que este é

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

Desse contexto, há que se depreender as condições de instrumentalidade operacional em permanente de observância e discussão, por conta do caráter centrípeto de sua dinâmica desde o sistema até a unidade escolar em seu cotidiano. A dimensão pedagógica nesses princípios adquire um hiper dimensionamento com o imperativo que se reinterprete o ato pedagógico, se ressignifique olhar para o reconhecimento do direito do outro e a própria *mentalidade* estruturalmente estabelecida. Nesse contexto, a escolarização, necessariamente inclusiva, afirmará a necessidade do reconhecimento pelo acolhimento da culturalidade, da territorialidade e da diversidade. As necessidades para o atendimento dessas demandas implicam mudanças, conhecimento e compreensão em dimensões paradigmáticas, culturais e estruturais.

A culturalidade, a territorialidade e a diversidade não são componentes naturalmente estabelecidas no modelo de escola que se tem institucionalizado, onde o ambiente reprodutivista (representacionista⁵) em nada (ou talvez, muito pouco) esteja atento a essas componentes. A escola, como um ambiente complexo de diálogo e de formação, impõe um ressignificar

⁴ Sem nenhuma pretensão em exaurir o debate sobre o assunto, mas, ao contrário, apresentar um ponto de vista para iniciar a reflexão.

⁵ Este autor tem refletido sobre isso como parecendo mais adequado ao se adjetivar a escola em seu fazer pedagógico cotidiano. Abordar essa questão em outro momento de forma mais ampla.

frequente (e permanente?) para o fazer pedagógico por meio de discussões e debates no cotidiano. Há que se considerar para tanto a ética da discussão e do debate como, reflexões sobre as condições e possibilidades mínimas de compreensão mútua em situação de troca verbal. O pressuposto básico dessas interações é o respeito, a atenção e o interesse pelo(s) interlocutor(es) e o(s) conteúdo(s) discutido.

Teorizado, em particular por Habermas e Karl-Otto Apel, com objetivo de formular as normas que permitam a um debate acontecer de maneira satisfatória, esses autores afirmam também que, em certa leitura da ética (ou teoria) da discussão, a apologia ao debate também é clara na política profissional e no mundo educacional. Apresentada de forma mais precisa, essa teoria (ou ética) mostra que a *argumentação oficial é inaceitável*, uma vez que democraticamente não se pode aceitar um determinante padrão que não esteja aberto à discussão e, tampouco, prescindir de examinar a forma como a autoria a fórmula originalmente e de chamar a atenção para suas dificuldades. Este artigo parte do pressuposto de que apenas o exercício efetivo do diálogo possibilita a efetivação das normas fundamentadas na razão, expondo sua complexidade. Assim, apropria-se da teoria da discussão como um instrumento que permite combater o ceticismo axiológico e o positivismo jurídico que “[...] investiu o sistema cultural em sua dimensão educacional e penetrou na consciência cotidiana” (Jaffro, 2001, p. 71-85).

A BNCC (Brasil, 2018) destaca a importância de desenvolver competências nos estudantes, indo além da proposição acumulativa de informações e conteúdos notadamente reducionista. Estas competências se configuram por habilidades, conhecimentos e atitudes que permitem aos alunos mobilizarem-nas em situações reais, resolver problemas, tomar decisões, se comunicar efetivamente e lidar com os diferentes desafios do mundo contemporâneo. No Parecer CNE/CP n.º 15/2017, aprovado em 15/12/2017 (Brasil, 2017), o Conselho Nacional manifesta que as competências gerais referidas reafirmem o compromisso da educação brasileira para com as demandas da sociedade contemporânea, uma vez que se comunicar, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo, ético e responsável requer muito mais do que a *acumulação de informações* (grifo deste autor).

Nesse contexto, a BNCC (Brasil, 2018) reconhece que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas e meritocrática que privilegiam a dimensão intelectual (memorístico-cognitiva), em detrimento de outras dimensões relacionais fragmentas e dispersas no processo de escolarização. Essas competências gerais estão intrinsecamente ligadas às aprendizagens essenciais, que são os

conteúdos, conhecimentos e habilidades que “*todos precisam adquirir*” durante sua trajetória na escolarização básica. Elas representam um núcleo de conhecimentos fundamentais e indispensáveis para a formação dos alunos. Essas aprendizagens essenciais devem estar definidas e estabelecidas para cada etapa da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)⁶.

A ideia das aprendizagens essenciais é ter em perspectiva a garantia de que todos os estudantes tenham acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos que são considerados fundamentais e estruturantes para o desenvolvimento de uma base sólida em termos conceituais e de fundamentos nas diferentes áreas do conhecimento. Importa destacar que o modelo institucional e/ou mudanças estruturais encontram-se em processo de transformação por meio dos instrumentos de ação do estado sobre o sistema, porém, nas ações e na dinâmica da escolarização nada (ou quase nada) ainda aconteceu nesse sentido. Assim, a questão conteudista, reducionista e reprodutivista ainda predomina no fazer pedagógico do cotidiano na escola. A escolarização se *metamorfoseia* enquanto a escola permanece em estado de esgotamento estrutural e institucional.

Nessa circunstância, a dimensão cognitiva (intelectual) assume um papel fundamental como condição para compreender o mundo físico, social, simbólico e digital. Essa dimensão implica a apropriação do pensamento científico, filosófico e computacional/digital, bem como o desenvolvimento da capacidade crítica, curiosidade e criatividade. Além disso, envolve a habilidade de mobilizar linguagens, códigos e tecnologias para adquirir conhecimento, comunicar-se com outros e resolver problemas. Esses aspectos devem permanecer prioritários e decisivos no contexto da escolarização brasileira. A relação entre escolarização e desenvolvimento cognitivo é estruturante para esse processo e para o papel da escola na formação e no desenvolvimento intelectual dos alunos.

O desenvolvimento cognitivo das pessoas interage dinamicamente com as mudanças e avanços que ocorrem nas estruturas mentais ao longo do tempo. Esse processo envolve aspectos como percepção, memória, atenção, linguagem, raciocínio, solução de problemas e pensamento abstrato. Além disso, a dimensão cognitiva apresenta componentes diferenciados, visto que há estilos cognitivos diversos em relação à percepção e à dinâmica de processamento de informações entre as pessoas. Existem abordagens que levam em conta a dimensão sociocognitiva, as quais consideram a interação entre fatores sociais e cognitivos no processo

⁶ O ensino médio não é objeto de análise nesse artigo, porém trataremos especificamente dessa temática em outro momento.

de aprendizagem e desenvolvimento humano. Nesse contexto, é importante também considerar a dimensão política dessas características psicológicas diferenciadas.

Em discussões específicas sobre essa questão, alguns estudos descrevem esse constructo, Estilos Cognitivos (EC), como as “*características do modo como a concepção individual organiza o ambiente*” (Lemes, 1998). Entre os mais importantes estudos desenvolvidos, estão os de Witkin, Asch e colaboradores, para quem Estilos Cognitivos foi definido como “[...] formas, sutis e relativamente estáveis, como o indivíduo percebe, pensa, resolve problemas, aprende e se relaciona com os outros” (Pennings, Span, 1991, p. 8). Há estudos que consideram, por exemplo, os estilos cognitivos denominados *dependência e independência de campo* descritos com claras implicações afetivos/sociais (Smith, 1990). Essas concepções indicam que a dimensão sociocognitiva reconhece a influência nas interações sociais, das relações de poder, das estruturas políticas e das normas culturais no desenvolvimento cognitivo e na apropriação do conhecimento. Incluir essa dimensão nos diálogos sobre a escolarização, desde a educação infantil, implica uma concepção da

[...] criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (Brasil, 2018, p. 34).

Na educação infantil, o currículo é estruturado em Campos de Experiência, que representam os contextos nos quais a criança realiza atividades orientadas pela intervenção consciente dos professores. Esses campos constituem ambientes pedagogicamente planejados nos quais a criança descreve, representa e reorganiza suas experiências, utilizando critérios diversos, e vivencia essas experiências de maneira integral e abrangente. Este fazer (ação) vivenciado (em concreto) é de grande valor cognitivo para o aprender, uma vez que introduzem sistemas simbólico-culturais e permitem que a criança se oriente na multiplicidade e diversidade de estímulos e atividades. Confluem nos núcleos temáticos que serão desenvolvidos pelas diversas disciplinas desde o primeiro ano do ensino básico.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental na Educação Básica demanda atenção abrangente dos educadores. As mudanças introduzidas nesse processo requerem um equilíbrio delicado entre duas etapas distintas. Isso envolve a redução da ênfase na ludicidade predominante e a introdução de uma formalização organizacional, que assegure a integração e continuidade dos processos de aprendizagem e o acolhimento afetivo. É

fundamental que essa transição respeite as especificidades/singularidades de cada etapa e as distintas maneiras pelas quais elas se relacionam com os conhecimentos, bem como a natureza das mediações específicas em cada fase.

Nesse contexto, a implementação de estratégias de acolhimento e adaptação é imperativa, tanto para as crianças quanto para os docentes. Isso possibilita a construção da nova etapa educacional com base no conhecimento e nas capacidades já adquiridas pela criança, mantendo-se uma perspectiva contínua de desenvolvimento educacional. A cooperação entre as fases da educação infantil e do ensino fundamental assume um papel essencial nesse processo e proporciona uma ponte sólida entre as experiências anteriores da criança e as demandas acadêmicas futuras, possibilitando que a transição favoreça um processo educacional com mais solidez.

No entanto, é imprescindível um planejamento adequado para a integração efetiva, tanto do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo (por meio de processos de assimilação e acomodação) e organizacional (em termos operacionais e instrumentais), quanto socioemocional (considerando aspectos de acolhimento e inclusão). Tal articulação precisa ser orientada para a progressiva sistematização das experiências e para o desenvolvimento de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler, interpretar e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção dos conhecimentos sistematizados com a dinâmica da escolarização.

No contexto da BNCC, ao considerar que “as características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão” (Brasil, 2018, p. 54-55), parece indicar certa confiança no processo formativo que capacita os educadores para atuarem nesse ambiente, ou que a simplificação operacional para intervenção nessa dinâmica seja suficiente para responder a essa demanda.

Neste contexto, é fundamental compreender essas demandas, inerentes a essa faixa etária, que surgem da “*mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar*” e, assim, evidencia a orientação fundamental para a dinâmica educacional na escolarização. Cacioppo e Petty (1982, 1985, 1986)⁷, embora sem a especificidade da faixa etária, apresentam estudos sobre

⁷ Nota deste autor: é preciso que se observe a atualidade das assertivas trazidas pelos autores apesar de todas as mudanças que a atualização e avanços desse universo apresenta nos dias de hoje.

cognição humana que se traduzem como contribuições de grande importância para a compreensão dos impactos das conexões nas redes sociais nos dias de hoje. No texto *The Need for Cognition* (Cacioppo; Petty, 1986), discutem a crescente complexidade das informações disponíveis para as pessoas envolvendo as interconexões possibilitadas (hoje) pelas redes sociais (e as não sociais) e sua influência para/na cognição humana, destacando como as pessoas lidam com a densidade de informações, com o discernimento e com os processos de tomada de decisão em conexão (quase imersão) com os ambientes digitais.

Além dessa concepção, envolvendo a cognição humana e o desenvolvimento no processo de escolarização, questiona-se, como a crescente complexidade das informações disponíveis neste momento de intensificação das conexões por redes sociais influencia a cognição humana? Como as pessoas em geral lidam com essa sobrecarga de informações e com o discernimento nos processos de tomada de decisão em um ambiente digital complexo? Embora este texto não tenha como foco exclusivo a complexidade cognitiva, é relevante investigar como as tecnologias digitais impactam a maneira como pensamos e processamos informações complexas. Agora se tem novos professores, novos espaços, novas relações, outras responsabilidades [...] com muitas mudanças em pouco tempo e, ainda, em um novo tempo. Há que se ter um *projeto de transição* para se potencializar as competências já adquiridas, assimilando e respeitando as características da idade no desenvolvimento da criança, o seu entusiasmo e o seu desejo de novas aprendizagens.

Benini e Pettignano (2020), consideram a necessidade da observação da heterogeneidade das crianças que, apesar da pouca idade, têm experiências e contextos de vida diferentes. Indicam ainda a observância das diversas experiências anteriores das crianças quando chegam à escola, especialmente com relação aos tipos de serviços que tiveram acesso durante a primeira infância, como suas creches ou ambientes de pré-escolas.

Após o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental nos dois primeiros anos dessa escolarização, a BNCC (Brasil, 2018, p. 55) estabelece que

a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Fica evidente que se propõe a eficácia do processo de construção do aluno alfabetizado em dois anos, com a devida apropriação do sistema de escrita, incluindo as práticas do

letramento. Para tanto, trata-se de um processo que envolve a construção cognitiva, perceptiva, motora e de predisposição socioemocional.

Aqui a indagação é qual o projeto para esse fazer pedagógico de formação? Com qual estrutura operacional e instrumental? As unidades escolares, no “modelo de escola” que se tem, se encontram instrumentalizadas para o atendimento dessa demanda? E quanto ao preparo instrumental para essas ações, como agir? Para além dessas questões, ainda se apresentam as demandas da complexidade cognitiva ao considerarmos os princípios interacionistas que, entre outros, fundamentam concepções centrais da BNCC (Brasil, 2018) e trazem os conceitos de desenvolvimento, desenvolvimento socioemocional, competência global e competência cognitiva, assumidos com caráter central em sua estrutura. O que se indaga nesse ponto é sobre as condições efetivas para que aquelas perguntas sejam respondidas, uma vez que neste modelo institucional, parece não caber todo o fazer pedagógico necessário para o resultado esperado.

Observa-se também que ao longo do Ensino Fundamental, há outro período demarcado por uma transição entre os anos iniciais e os anos finais, caracterizado por maior formalidade, densidade pedagógica e cognitiva, além da complexidade dos conteúdos. A necessidade da apropriação das “diferentes lógicas de organização dos conhecimentos” nas diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 55). Tendo em vista essas especificidades, é importante, nas várias componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens e o próprio conhecimento envolvido no Ensino Fundamental, Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios conceitual e linguístico dos estudantes.

Na escolarização, durante os anos iniciais, a progressão do conhecimento ocorre por meio de uma combinação de fatores pedagógicos que visam consolidar aprendizados prévios, ampliar as práticas de linguagem e enriquecer a experiência estética e intercultural das crianças. Nos anos finais, as diversas disciplinas curriculares retomam e reinterpretam os processos de aprendizagem dentro do contexto das diferentes áreas, promovendo o “aprofundamento e a ampliação de repertórios dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 56). Isso significa que se deve trabalhar pedagogicamente a autonomia desses adolescentes, possibilitando-lhes a obtenção de condições e instrumentais para interagir, numa perspectiva crítica com diferentes conhecimentos e fontes de informação. Jovens dessa fase encontram-se em uma faixa etária, também transitória, “[...] entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais” (Brasil, 2018, p. 56; Brasil, 2010).

Nesse sentido e contexto, é necessário que se enfatize a natureza dessa dinâmica escolar como interações complexas e, por isso, sua influência pode variar entre diferentes unidades escolares, localidades (municípios), regionalidades e territorialidades. Os resultados dependem da implementação eficaz e da atenção a essas interações e os diferentes fatores que nelas atuam, juntamente com monitoramento adequado e ajustes contínuos e permanentes para garantir de maneira eficaz os benefícios da aprendizagem aos alunos.

As produções acadêmicas disponíveis sobre conceitos de desenvolvimento de ordem cognitiva impressionam pela complexidade e variedade de temáticas que abrangem, dadas suas diversas origens: as ciências cognitivas, neurobiologia, currículo, aprendizagem e ensino da literacia e da numeracia, autorregulação infantil, distúrbios em diferentes contextos, boas práticas, formação de professores e avaliação (Renabe, 2020, p. 10). Apesar dos conteúdos complexos, essas produções se apresentam em linguagem de relativa clareza e, até onde é possível e acessível, cumpre seu objetivo em termos de divulgação científica.

Entretanto, é importante considerar que traduzir operacional e instrumentalmente esses conhecimentos para aplicação pedagógica na escolarização, e assim promover o aprendizado e aprimorar o desempenho do aluno, requer certa distância e demanda esforços significativos. Para isso, ressaltam-se as necessidades dos educadores como dinamizadores e mediadores de um conhecimento que engloba uma postura em relação ao mundo e a si mesmos, uma atitude e um modo de executar as tarefas. Isso implica que perspectivas e crenças influenciam a maneira como percebemos e interpretamos as informações e o conhecimento ao nosso redor (Kastrup, 2009).

Essa perspectiva sugere que a dimensão cognitiva, no contexto do estudo do conhecimento e dos processos mentais subjacentes à aprendizagem e ao desenvolvimento, não pode ser considerada apenas uma questão técnica ou um problema teórico isolado, mas também possui implicações políticas relevantes. Nossas percepções e interpretações, moldadas por nossas posições políticas e atitudes, têm o potencial de influenciar a forma como percebemos, compreendemos e interagimos com o mundo ao nosso redor.

Ao considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um instrumento de ação pública, evidencia-se uma dimensão política na esfera cognitiva, para além de sua instrumentalidade e operacionalidade. Sob essa perspectiva, as questões cognitivas não se limitam ao estudo do conhecimento e dos processos mentais subjacentes; elas envolvem também implicações amplas, psicológicas, sociais e culturais, além das dimensões políticas.

O que se percebe e interpreta molda posturas, atitudes e têm o potencial de influenciar a forma como se compreende e se interage com o mundo na realidade vivencial percebida no cotidiano. Para a efetividade do atendimento dessas demandas há que se indagar sobre qual projeto para formação e atuação docente a ser desenvolvido? Qual a dimensão do apoio institucional para sua realização? Qual a possibilidade do engajamento dos educadores com permanência na escolarização básica? Com qual rede de apoio se conta? Entre outras questões que podem (e irão) surgir. Aqui, todo apoio a fortes lideranças nos níveis das unidades escolares e locais (municipais) é fundamental para a implementação exitosa de programas estruturantes dessa complexidade.

Os educadores em geral, com destaque especial para os professores, desempenham um papel crítico na implementação da BNCC (Brasil, 2018). Para isso, é essencial que esses educadores recebam o apoio adequado e tenham oportunidades de desenvolvimento profissional. Isso permite que compreendam os princípios, padrões e objetivos da BNCC, apliquem operacional e instrumentalmente as práticas pedagógicas correspondentes e desenvolvam estratégias de ação qualificadas nesse sentido.

Para isso, é necessário que os educadores recebam apoio e aprimoramento frequente/contínuo em relação ao fazer pedagógico proposto nessa Base Nacional, assim, estarão mais bem preparados para atender às expectativas, acolher e orientar efetivamente o aprendizado. O apoio operacional às lideranças escolares que compreendem e priorizam as práticas pedagógicas e a gestão da BNCC é fundamental para fornecer suporte aos professores e demais segmentos de educadores envolvidos. Esse apoio visa promover uma cultura escolar favorável e de suporte aos objetivos e padrões delineados na BNCC, o que pode impulsionar a implementação qualificada dos elementos estruturantes na escolarização atual. Embora a BNCC defina os componentes curriculares, os conteúdos conceituais e os fundamentos mínimos como determinantes, é importante ressaltar que a forma como esses elementos são dinamizados nas unidades escolares e nas salas de aula pode ser crucial para o sucesso e o *impacto* efetivo da escolarização no desenvolvimento da cidadania e na preparação para a vida social e profissional.

A implementação eficaz requer comunicação clara por meio do diálogo reflexivo, construtivo e crítico, com apoio a/de lideranças educacionais e de múltiplas estratégias didáticas/instrucionais e operacionais nas ações. Contudo, ainda permanecem indagações como: o modelo de escola dispõe de elementos estruturais para o atendimento dessas necessidades? Como pensar a escola (ou escolarização) neste momento e orientar (para) seu

futuro? Na literatura, existem textos que procuram abordar a percepção amplamente compartilhada de que a escola precisa passar por uma transformação profunda. No entanto, em geral, esses textos são insuficientes, pouco envolventes e carecem de análises sólidas, muitas vezes frágeis em apresentar argumentos fundamentados com o uso do pensamento crítico.

A maioria das projeções presente nos relatórios situacionais sobre a escolarização aponta neste sentido e tem como referência as mudanças na sociedade favorecidas pela dinâmica das/nas comunicações, pela virtualização das relações sociais e do trabalho e pelos novos parâmetros, nesse contexto, do desenvolvimento cognitivo. Essas afirmações põem seriamente em questão a lógica atual da escola e das aprendizagens (Nóvoa, 2022). O ambiente da escolarização ainda contém raízes profundas em um padrão estrutural que traz em si mazelas históricas renitentes de um sistema que se mostra incapaz de tratar seus problemas vitais, por isso tende a se degradar até a desintegração. No entanto, a escola, na escolarização, pode se tornar um metassistema capaz de tratar seus problemas metamorfoseando-se, onde o provável é a desintegração; o improvável, porém possível, é a metamorfose (Morin, 2010).

A BNCC (Brasil, 2018) desconforta ao oferecer-se como (um dos) casulo, e a escola precisa de coragem para a metamorfose, uma vez que nesse contexto, a educação não existe sem a presença da escola, e não se deve abraçar a ideia de desintegração da escola ou de redução da educação às simples aprendizagens. É fundamental incorporar no cerne da transformação da escolarização os princípios das sociedades diversificadas, trazendo-os para o DNA do processo educacional em constante metamorfose. Isso implica criar um ambiente escolar que acolha e processe as diferenças em todas as suas formas e ordens. Não se trata aqui de vislumbrar um futuro utópico ou distópico, próximo ou distante. Em vez disso, trata-se de refletir sobre o futuro da educação, da escola e da escolarização por meio da análise das atuais tendências em políticas educacionais.

Contudo, a consideração dos futuros no contexto educacional tem sido negligenciada nas principais vertentes de pesquisa, tanto nas teorizações da sociologia quanto nas ciências cognitivas, voltadas para a educação (Nóvoa, 2022; Young, 2009a; 2009b; Young; Muller, 2009). Tais atividades têm sido amplamente desenvolvidas por especialistas da área de educação, os quais, em geral, têm dedicado pouca atenção aos debates sociológicos e às ciências cognitivas que vêm se desenvolvendo e se voltando para as atuais mudanças sociais e para a questão de como o conhecimento é entendido dentro desses debates (Young, 2009b; Young; Muller, 2016). Nessa abordagem, identifica-se um crescente descompasso entre as escolas (e a

escolarização) e as mudanças globais na sociedade, uma vez que o sistema da educação formal, e as unidades escolares em particular, sistematicamente resistem às mudanças.

A perspectiva para a escolarização nesses cenários indica a necessidade de abandonar o que é visto como um passado impregnado de anacronismos renitentes e de apropriar-se das tendências mais gerais e atualizadas pelos processos civilizatórios, os quais, por meio dos novos conhecimentos e dinâmicas de relações, possibilitam maior flexibilidade e abertura à mudança por parte dos indivíduos e, conseqüentemente, para a sociedade contemporânea (Young; Muller, 2016).

Essas reflexões, aqui postas, procuram esclarecer pontos que carecem de aprofundamentos nos debates acerca do ensino fundamental e a BNCC para o contexto da escolarização. Bernstein (1996; 2000), ao examinar a escolarização, sustenta que é influenciado por fatores organizacionais, linguísticos e culturais e destaca a importância estrutural e das políticas para a educação na maneira como o conhecimento é transmitido e assimilado nesse ambiente. Esse autor argumenta que a escolarização não deve ser vista apenas como uma questão pedagógica, mas também como uma questão estrutural, física, organizacional e de gestão, pois, essa tarefa vai muito além do fazer pedagógico.

Não se trata apenas de ensinar, mas de criar um ambiente físico seguro e acolhedor para os alunos, garantir uma estrutura organizacional eficaz que promova a participação de todos, e implementar uma gestão educacional que assegure recursos adequados e equitativos para o aprendizado (Nóvoa, 2022). A BNCC atribui um papel significativo às ações pedagógicas, que estão diretamente relacionadas à prática docente. Portanto, não podemos concluir uma reflexão com base unicamente na formação docente. Embora a formação seja um componente essencial da inovação, não pode ser o único destaque no processo proposto. É fundamental que o sistema evolua na mesma direção, oferecendo suporte e recursos necessários aos professores. Caso contrário, corre-se o risco de deixá-los em um ambiente que não esteja adequadamente preparado para recebê-los.

Nesse ambiente adequado, os objetos de conhecimento são elementos essenciais para o desenvolvimento da/na escolarização. O conhecimento “*poderoso*” é transformador, dialogado e inspirado como nas ideias de Paulo Freire. A escolarização é ressignificada em um ambiente compartilhado e poderoso de acesso a esse conhecimento que, sustentado epistemologicamente e legitimado por meio de comunidades de aprendizagem e interinstituições, torna-se imperativo para a evolução da educação e nos oferece certa segurança ontológica/epistemológica do conhecimento que distribuimos.

Os novos ambientes educativos redefinem as fronteiras do conhecimento, tornando a busca, a criação e a aquisição de novos saberes uma condição essencial. A ciência da educação deve assimilar a “*neuropedagogia*” e a dimensão digital como parte integrante de sua estrutura, “*desindividualizando*” e enriquecendo as relações com o conhecimento. A legitimidade do conhecimento é alcançada por meio de comunidades de aprendizagem, exigindo nossa contínua conexão com universidades, instituições de pesquisa e produção de conhecimento para além de suas fronteiras. Estas são reflexões projetivas para um possível cenário ainda a emergir.

REFERÊNCIAS

BENINI, S.; PETTIGNANO, M. **Transizioni nella prima infanzia**: entrata nella Scuola dell’infanzia e passaggio alla Scuola elementare. Le prospettive di docenti e genitori. Locarno, Italia, 2020.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity**: theory, research, critique. London: Taylor & Francis, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity**: Theory, Research, Critique. London: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6324&Itemid=. Acesso em: 7 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 7 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 15/2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC; CNE, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 7 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CACIOPPO J. T.; PETTY R. E. The need for cognition. **Journal of Personality and Social Psychology**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 116–131, 1982. DOI: 10.1037/0022-3514.42.1.116.

Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1982-22487-001>. Acesso em: 7 dez. 2023.

CACIOPPO, J. T.; PETTY, R. E. Central and peripheral route to persuasion: The role of message repetition. In: ALWITT, L.; MITCHELL, A. (ed.). **Psychological processes and advertising effects**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985.

CACIOPPO, J. T.; PETTY, R. E. **Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change**. New York: Springer Verlag, 1986.

JAFFRO, L. Habermas et le sujet de la discussion. **Dans Cités**, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 71-85, 2001. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-cites-2001-1-page-71.htm>. Acesso em: 7 dez. 2023.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. 207 p.

LEMES, S. S. **Os Estilos Cognitivos: dependência e independência de campo- na formação e no desempenho acadêmico em duas áreas de conhecimento: exatas e humanas**. 1998. Tese (Tese de Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MORIN, E. Eloge de la métamorphose. Pour éviter la désintégration du "système Terre, il faut d'urgence changer nos modes de pensée et de vie, estime le sociologue. **Le monde**, [S. l.], 2010. Disponível em: https://www.lemonde.fr/idees/article/2010/01/09/eloge-de-la-metamorphose-par-edgar-morin_1289625_3232.html. Acesso em: 7 dez. 2023.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, Bahia, 2022.

PENNINGS, A. H.; SPAN, P. Estilos cognitivos e estilos de aprendizagem. In: ALMEIDA, L. S. **Cognição e aprendizagem escolar**. Porto, Portugal: Apport, 1991.

RENABE. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/RENABE_web.pdf. Acesso em: 7 dez. 2023.

SMITH, J. D. Estilos de aprendizagem na educação de adultos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, ano 24, n. 1, p. 317-43, 1990.

YOUNG, M. Alternative education futures for a knowledge society. In: EUROPEAN COUNCIL FOR EDUCATIONAL RESEARCH CONFERENCE, 2009. **Proceedings** [...]. Vienna: Austria, 2009a.

YOUNG, M. Education, globalization and the ‘voice of knowledge’. **Journal of Education and Work**, [S. l.], v. 22, p. 193-204, 2009b. DOI: 10.1080/13639080902957848. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13639080902957848>. Acesso em: 7 dez. 2023.

YOUNG, M.; MULLER, J. Três cenários educacionais para O futuro: lições da sociologia do conhecimento. Tradução: Jessé Rebello. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 522-551, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5619756.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Não se aplica.

Disponibilidade de dados e material: Se constitui em trabalho teórico, todo material utilizado pode ser encontrado nas referências.

Contribuições dos autores: Autor único.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

