

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Da BNCC ao Currículo Paulista: um estudo quanti-quantitativo das habilidades de Língua Portuguesa

Renata Cristina Alves Polizeli

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10129>

Submetido em: 2024-10-02

Postado em: 2026-06-19 (versão 2)

(AAAA-MM-DD)

Justificativa da versão: Esta atualização justifica-se pela necessidade de aprimoramento do texto. Assim, foram realizadas revisões em todas as seções do texto.

ARTIGO

DA BNCC AO CURRÍCULO PAULISTA: UM ESTUDO QUANTI-QUANTITATIVO DAS HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

RESUMO: Este artigo descreve e analisa, sob uma perspectiva quanti-qualitativa, como o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) incorpora as habilidades da BNCC (Brasil, 2018), tendo em vista o nível prescrito de concretização curricular para o componente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais. Metodologicamente, a pesquisa ampara-se na investigação documental (Lankshear; Knobel, 2012; Bortoni-Ricardo, 2008), articulada ao conceito de "cotejo" proposto por Geraldi (2012), de modo a estabelecer uma relação responsiva entre o enunciado concreto do documento estadual e a matriz da BNCC. Os resultados analíticos indicam que este currículo tende a uma manutenção do que está posto na BNCC (Brasil, 2018), em detrimento da articulação com a parte diversificada que, alinhada ao comum, deve compor os currículos, conforme a normatividade federal explícita. Nesse sentido, surge a preocupação com o que está posto enquanto cultura comum, visto que ela é reiterada ainda por outros níveis de concretização (Sacristán, 2000) – o que ocorre no currículo avaliado, por meio de avaliações institucionais, como o SARESP e a Prova Paulista.

Palavras-chave: currículo, ensino fundamental, língua portuguesa.

FROM BNCC TO CURRÍCULO PAULISTA: A QUANTI-QUALITATIVE STUDY OF PORTUGUESE LANGUAGE SKILLS

ABSTRACT: This article describes and analyzes, from a quanti-qualitative perspective, how the Currículo Paulista (São Paulo, 2019) incorporates the skills of the BNCC (Brazil, 2018), considering the prescribed level of curricular implementation for the final years of elementary school in the Portuguese language component. Methodologically, the research is anchored in documentary investigation (Lankshear; Knobel, 2012; Bortoni-Ricardo, 2008), articulated with the concept of "cotejo" (comparison) proposed by Geraldi (2012), in order to establish a responsive relationship between the concrete statement of the state document and the BNCC matrix. The analytical results indicate that this curriculum tends to maintain what is established in the BNCC (Brazil, 2018), to the detriment of its articulation with the diversified part which, together with the common core, must compose the curricula, as is explicit in federal regulations. In this sense, a concern arises regarding what is established as a common culture, given that it is further reinforced by other levels of implementation (Sacristán, 2000), such as the evaluated curriculum, through institutional assessments like SARESP and Prova Paulista.

Keywords: curriculum, middle school, portuguese language.

DE LA BNCC AL CURRÍCULO PAULISTA: UN ESTUDIO CUANTI-CUALITATIVO DE LAS HABILIDADES DE LA LENGUA PORTUGUESA

RESUMEN: Este artículo describe y analiza, desde una perspectiva cuanti-cualitativa, cómo el Currículo Paulista (São Paulo, 2019) incorpora las habilidades de la BNCC (Brasil, 2018), considerando el nivel prescrito de concreción del currículo para los años finales de la enseñanza fundamental en el componente de Lengua Portuguesa. En el plano metodológico, la investigación se basa en la investigación documental (Lankshear; Knobel, 2012; Bortoni-Ricardo, 2008), articulada con el concepto de "cotejo" propuesto por Geraldi (2012), con el fin de establecer una relación responsiva entre el enunciado concreto del

documento estatal y la matriz de la BNCC. Los resultados analíticos indican que este currículo tiende a mantener lo establecido en la BNCC (Brasil, 2018), en detrimento de la articulación con la parte diversificada que, junto con lo común, debe componer los currículos, según lo explicita la normativa federal. En este sentido, surge la preocupación por lo que se establece como una cultura común, dado que esta es reiterada por otros niveles de concreción (Sacristán, 2000), como el currículo evaluado a través de evaluaciones institucionales como el SARESP y la Prova Paulista.

Palabras clave: currículo, educación básica secundaria, lengua portuguesa.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular –BNCC (Brasil, 2018), homologada em dezembro de 2018, insere-se no âmbito de políticas públicas que normatizam o sistema educacional básico brasileiro. Organizado por competências e habilidades, o documento define as aprendizagens essenciais que compõem os currículos das redes de ensino, em articulação com o diversificado. O fato é que a relação comum-diversificado não apresenta o mesmo peso na composição dos currículos, uma vez que a normatividade do comum comporá outras matrizes, em distintos níveis de concretização curricular (Sacristán, 2000), como as avaliações nacionais/estaduais em larga escala.

Fundamentada na perspectiva de Sacristán (2000), a educação básica - que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio - pode ser compreendida como um processo dinâmico, configurado em diferentes níveis de concretização curricular. Na esfera macro, situam-se os normativos federais que dão forma ao currículo prescrito. Este nível inicial cumpre a função de balizar as instâncias subsequentes de mediação - do planejamento à prática docente -, cujo desfecho se dá no currículo avaliado. Importa ressaltar que esse último nível não é terminal e estanque aos demais; ele retroage sobre o sistema, cerceando e reconfigurando o próprio desenvolvimento dos outros níveis.

Nesse sentido, parte-se da premissa estabelecida pela própria BNCC (Brasil, 2018) de que o documento não configura um currículo em si, mas um normativo organizador das aprendizagens essenciais que devem estar explicitadas nas propostas locais. Torna-se necessário, portanto, investigar como se estabelece a relação entre as diretrizes estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2018) e as propostas curriculares construídas pelas redes de ensino, mapeando quais apropriações estão sendo efetivadas. Diante disso, o *corpus* que compõe esse artigo, em diálogo com a BNCC (Brasil, 2018), é o Currículo Paulista (São Paulo, 2019).

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) reformulou seu currículo estadual para adequação às exigências nacionais, culminando, em julho de 2019, na homologação do documento prescrito intitulado Currículo Paulista (São Paulo, 2019), tendo em vista as duas primeiras etapas de ensino – educação infantil e ensino fundamental. A partir de 2020, a secretaria iniciou a publicação de materiais didáticos próprios, denominados "Currículo em Ação" - subsídios que, desde 2009, integravam o programa "São Paulo Faz Escola". Esse movimento caracterizou o primeiro ciclo de implementação da BNCC no estado, encerrado no final de 2022. Já, a partir de 2023, a produção interna intitulada "Material Digital" foi eleita como o principal mediador didático da rede paulista, passando a balizar, inclusive, as avaliações institucionais.

Diante desse cenário, este artigo objetiva descrever e analisar como o Currículo Paulista incorpora quanti-qualitativamente as habilidades da BNCC (Brasil, 2018), circunscrevendo-se ao nível do currículo prescrito para o ensino fundamental anos finais, especificamente no componente curricular de Língua Portuguesa (LP). A delimitação deste *corpus* justifica-se pela relevância de se descortinar como as redes de ensino compreendem e materializam as chamadas aprendizagens essenciais da BNCC (Brasil, 2018) em seus currículos. Por fim, cumpre reiterar que a discussão aqui proposta constitui parte dos resultados de uma tese de doutorado defendida em 2023, cuja centralidade residiu no tensionamento do Currículo Paulista (São Paulo, 2019) em relação à BNCC (Brasil, 2018).

POLÍTICAS CURRICULARES: DA BNCC AO CURRÍCULO PAULISTA

Como qualquer outro campo do conhecimento, os estudos curriculares dispõem de múltiplas perspectivas teóricas que propiciam diferentes classificações e vieses analíticos, como aponta Pacheco (2001). Diversas filiações teóricas prestam-se a direcionar o olhar para a BNCC (Brasil, 2018) e para os currículos produzidos pelas redes de ensino. Muitos trabalhos realizados estão focados no contexto de construção e de produção, ressalta-se que esse não é o objetivo deste presente trabalho e, para endossar tal ponto, retoma-se uma citação de Sacristán (2008a, p. 8), a saber: “[...] o que nos inquieta [...] é não tanto o texto que origina as propostas, mas a doutrina que gera os apóstolos dessa causa e o impacto que os desdobramentos dos textos originais produzem”. Ou seja, a preocupação, neste trabalho, reside no desdobramento no contexto estadual paulista a partir da apropriação da BNCC (Brasil, 2018), conforme explicitado na seção introdutória.

A partir dessas considerações gerais sobre currículo, inicia-se esta análise pela abordagem de Sacristán (2000, 2010), que permite atribuir à BNCC (Brasil, 2018) o desempenho de:

[...] uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem (Sacristán, 2010, p. 17).

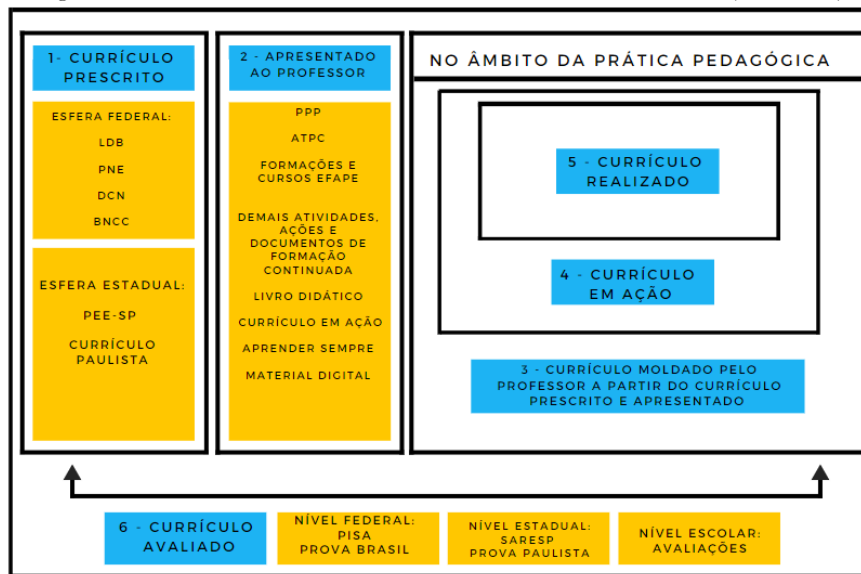
Definida como o “[...] referencial nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares” (Brasil, 2018, p. 8), a BNCC assume essa dupla função organizadora e unificadora. Por meio do arranjo em competências e habilidades, o documento federal projeta uma unicidade nacional sobre o que deve ser ensinado e aprendido na educação básica. Contudo, como o teórico afirma, esse modelo cria fronteiras não somente ao delimitar os componentes disciplinares, mas também ao induzir um cenário em que os agentes responsáveis pela elaboração dos currículos locais acabam por esvaziar e silenciar a parte diversificada, silenciando a autonomia regional em prol do atendimento à matriz comum.

É preciso ponderar que a própria BNCC (Brasil, 2018) afirma que são as competências e as diretrizes o que compõe o comum, ao passo que os currículos são o que se entende como diverso. Todavia, como adverte Sacristán (2000, p. 107), “o currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial”. Assim, sendo um objeto social e histórico, as propostas curriculares, subordinadas à BNCC, passam a ter como condicionantes primeiras de sua legitimidade a própria resposta de alinhamento ao texto federal, de forma que mantém os processos de efetivação no contexto escolar à margem da discussão e construção curricular.

Nesse contexto, a rede estadual paulista, por exemplo, mantinha um currículo desde 2009 estruturado por habilidades e conteúdos, cujo ensino fundamental anos finais contemplava uma tipologia textual fixa por ano letivo (São Paulo, 2011) para o ensino de LP. Essa proposta se distingue do Currículo Paulista (São Paulo, 2019), uma vez que o documento atual apresenta uma manutenção da mesma estrutura que está normatizada na BNCC (Brasil, 2018), articulando-se por meio de competências, habilidades, campos de atuação, práticas de linguagem e objetos de conhecimento. Não estamos, evidentemente, estabelecendo critérios analíticos os quais imputam valores aos documentos; estamos, por outro lado, indicando a margem que esses documentos podem configurar em relação à prática pedagógica.

Outra condição estruturante a ser considerada diz respeito à própria configuração da rede de ensino paulista, conforme se pode observar a seguir na figura 1:

Figura 1 – Níveis de concretização curricular do Currículo Paulista (São Paulo)



Fonte: Adaptado de autor (2023), a partir de Sacristán (2000)

De acordo com a figura acima, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) integra o nível da administração das políticas públicas para a educação básica – caracterizado como o currículo prescrito. Nesse patamar, o documento estadual articula-se diretamente com as demais legislações estaduais, e responde às exigências do aparato legal federal que normatiza o sistema educacional. Entre as principais normativas federais que balizam esse escopo, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a própria BNCC (Brasil, 2018). Reitera-se que, em ambas as esferas governamentais, coexiste um conjunto amplo de decretos, resoluções e orientações complementares que dão substância a esse nível prescritivo.

Sacristán (2000) e Pacheco (2001) caracterizam esse âmbito administrativo como uma convergência de agentes, dotados de distintas forças e atuações, que visa regular toda a macroestrutura educacional. Desse primeiro nível de concretização curricular, emana o segundo: o currículo apresentado ao professor (Sacristán, 2000). Materializa-se, nesse nível, a implementação das diretrizes e orientações do documento estadual por meio da produção de materiais didáticos e das formações continuadas em serviço. Observa-se que, conforme ilustrado na figura, as formações continuadas são viabilizadas por meio das aulas de trabalho pedagógico coletivo e das formações e cursos da EFAPE (esfera responsável pela formação de professores na SEDUC-SP); já os materiais didáticos, representados pelos livros didáticos e pelos materiais produzidos pela própria secretaria, são os cadernos *Currículo em Ação*, *Aprender Sempre* e *Material Digital*. No plano escolar, tem-se a estruturação do projeto político-pedagógico (PPP). Em uma estrutura de gestão democrática, o corpo docente participa ativamente da construção desse PPP, mediando as demandas que surgem desses dois primeiros níveis em articulação com a realidade concreta da comunidade escolar.

Os três níveis subsequentes vinculam-se diretamente à prática pedagógica docente, organizando-se antes, durante e após as atividades em sala de aula. No processo de planificação - nível do currículo moldado pelo professor (Sacristán, 2000) -, o docente estrutura seu planejamento para atender à temporalidade exigida pela rede de ensino, que pode se estabelecer em formatos anuais, semestrais, bimestrais, mensais, quinzenais, semanais ou diários.

O currículo em ação (Sacristán, 2000) corresponde ao nível subsequente de concretização, incidindo na prática pedagógica executada em sala de aula e culminando no currículo realizado. A interrelação desses níveis permite ao professor verificar e analisar sua planificação para retomar as aprendizagens não consolidadas pelos estudantes nesse processo. Essa replanificação também se ampara nos dados mensuráveis produzidos pelo currículo avaliado (Sacristán, 2000). Embora configure frequentemente como a etapa final, como já dissemos anteriormente, o currículo avaliado atinge e engloba todo o processo de construção e reconstrução das políticas educacionais, impactando tanto a prática

docente quanto os níveis institucionais administrativos. Na rede paulista, destacam-se duas principais avaliações institucionais. A primeira delas é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), aplicado anualmente nos meses finais do ano letivo aos estudantes em término de ciclos no ensino fundamental e ensino médio. A segunda avaliação é a Prova Paulista, instituída a partir de 2023 na gestão de Tarcísio de Freitas, que reconfigura e centraliza os exames diagnósticos bimensais da rede.

Essas avaliações institucionais exercem um cerceamento muito mais significativo em relação aos outros níveis de concretização curricular do que o processo avaliativo realizado pelo professor. Enquanto a avaliação interna subsidia a reestruturação e reorganização da planificação docente, independentemente da temporalidade planejada; a avaliação institucional, como o SARESP e a Prova Paulista, altera, inclusive, o primeiro e o segundo nível de concretização. Ao primeiro devido ao fato de possibilitar a promulgação de decretos e resoluções; em nível estadual, por exemplo, que alteram os normativos sobre as formações continuadas, materiais didáticos e orientações do próprio currículo. Ao segundo porque, a partir dos normativos do primeiro nível, são reestabelecidas e reestruturadas as prioridades, alterando os materiais didáticos de produção própria, as atividades formativas em serviço e os demais aspectos concernentes à atuação profissional do professor dentro da rede em questão.

Essas políticas curriculares materializam também os interesses de grupos hegemônicos que estão no poder (Apple, 2013). No contexto brasileiro recente, esses grupos são representados predominantemente por coalizões empresariais e fundações privadas ligadas ao setor financeiro, que exercem um forte "consenso por filantropia" na definição das agendas públicas (Tarlau; Moeller, 2020). Essa interferência orienta a construção de matrizes baseadas em aprendizagens comuns padronizadas, instituindo uma cultura homogênea desde o primeiro nível de concretização:

[...] a prescrição de mínimos e de diretrizes curriculares para um sistema educativo ou para um nível do mesmo supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade, à medida que afeta a escolaridade obrigatória pela qual passam todos os cidadãos. A idéia [sic] do currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional (Sacristán, 2000, p. 111).

Ancorada na formulação de Sacristán (2000), compreendemos que a BNCC (Brasil, 2018) não é somente um normativo federal de implementação de aprendizagens essenciais para o século XXI, como o próprio documento afirma; é, principalmente, a instituição de uma cultura nacional, estabelecida por certos grupos sociais, que passa a ser incorporada e legitimada pelas propostas curriculares das redes de ensino. Como ficará evidente na análise do componente de LP, a relação entre o comum – a BNCC (Brasil, 2018) e o diversificado (o que não compõe a BNCC (Brasil, 2018) e relaciona-se com os contextos sócio-histórico, culturais e econômicos das realidades concretas paulistas, em suas distintas regiões) na rede paulista revela uma forte tendência à centralização na relação comum-diversificado. Por outro lado, conforme adverte Lopes (2018), a pretensão de universalidade contida no bloco comum ignora a impossibilidade de se isolar o nacional e o local:

Teoricamente, é possível defender que sempre há uma contextualização radical do currículo que não pode ser resolvida pela pretensão de se associar uma parte curricular comum nacional e uma parte curricular local, como as recentes políticas têm proposto. Isso porque não há o que se possa chamar de uma parte curricular nacional ou global pura, um contexto local puro, sem inter-relações entre os sentidos dessas supostas partes (sejam essas partes formadas por conteúdos, sujeitos, territórios). [...] são campos de saber disputados, submetidos a conflitos, a uma inserção contextual capaz de produzir diferenças nas abordagens, linguagens, modos de ser e compreender o mundo. Em outros termos, são sempre particulares que em dadas relações de poder assumem o registro do universal. (Lopes, 2018, p. 24-25)

A partir do constructo teórico da autora, desvela-se que a pretensa neutralidade da BNCC (Brasil, 2018) e a subsequente reiteração efetuada pelo Currículo Paulista (São Paulo, 2019) são, na verdade, o fechamento provisório de uma hegemonia. O comum não representa um consenso

educacional abstrato ou uma essência pura do documento federal; representa, pois, uma perspectiva particular que, por meio de assimetrias de poder e de coerção, impõe uma universalidade de conteúdo (ainda que se tenha, conforme a autora menciona, um fechamento provisório). E, nos níveis de concretização escolar que ocorrem no contexto escolar, esse comum-diversificado tem suas fronteiras dissolvidas, visto que toda apropriação curricular, no currículo em ação (Sacristán, 2000), dá-se em uma realidade concreta, atravessada por fatores diversos e diversificados. Por outro lado, esses documentos oficiais canalizam e conduzem certa compreensão do modo como a prática pedagógica é compreendida e realizada. Assim, ainda que as fronteiras entre o comum-diversificado sejam menos estáveis do que é estabelecido por esses documentos, elas incidem significativamente na constituição da realidade concreta escolar.

METODOLOGIA

Ancorada no âmbito da Linguística Aplicada, esta pesquisa fundamenta-se em uma investigação documental (Lankshear; Knobel, 2012; Bortoni-Ricardo, 2008) de natureza quantitativa e de caráter interpretativista (Lüdke; André, 2018). Esse aparato metodológico articula-se ao que Geraldi (2012) intitula cotejo, operado a partir da concepção dialógica do discurso do Círculo de Bakhtin (Bakhtin; Volochínov, 2014; Bakhtin, 2006). Para tal compreensão, cumpre resgatar a teorização do autor:

Dar contextos a um texto é cotejá-lo com outros textos, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem. [...] Ao ir cotejando os textos com outros textos vai elaborando conceitos ou reutilizando conceitos produzidos em outros estudos (até mesmo de outros campos) com que se aprofunda a penetração na obra em estudo (Geraldi, 2012, p. 33).

Conforme postula Geraldi (2012), portanto, situar textualmente um documento implica cotejá-lo com outros discursos, já que nenhuma enunciação se realiza no vazio. Sob essa ótica, compreendem-se a BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) como enunciados cujos enunciadore são, respectivamente, o governo federal e o governo estadual paulista, agindo por meio de seus setores educacionais - em articulação com outros setores da sociedade civil (Tarlau; Moeller, 2020). Tais documentos integram uma cadeia comunicativa: eles invariavelmente respondem a enunciados produzidos anteriormente, da mesma forma que serão respondidos por enunciados futuros (Bakhtin; Volochínov, 2014; Bakhtin, 2006). Nesse sentido, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), materializado como um enunciado concreto e um gênero secundário¹, responde à normatividade federal – BNCC (São Paulo, 2019). É interessante observar que aquele, por meio da seleção semântica de sua nomenclatura - a qualificação de “paulista” imposta ao nome “currículo” -, projeta-se como uma proposta pertencente a todas as redes de ensino do território paulista e não estritamente à rede estadual, subsidiando um sentido de unidade entre as redes municipais e estadual de ensino.

Ao responder à BNCC (Brasil, 2018), o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) pode tanto assimilar quanto tensionar as diretrizes nacionais, trazendo outras vozes para a sua composição normativa estadual. Esse movimento coloca os discursos em constante atrito, processo no qual o documento paulista – a exemplo de outros currículos estaduais e municipais – é atravessado enquanto campo de disputas ideológicas que oscilam entre a adesão e a ressignificação da normatividade federal em um continuum de aproximação e afastamento.

Ao cotejar as diferentes vozes que compõem esse enunciado concreto, evocamos novamente a perspectiva de Geraldi (2012), para quem o:

¹ Gêneros secundários na teoria bakhtiniana (Bakhtin, 2006) são aqueles que surgem em condições comunicativas mais complexas, em determinadas esferas desenvolvidas e organizadas, cuja predominância é da modalidade escrita.

[...] resultado apresentado é uma “tese” no sentido de que contém um ponto de vista argumentado em que se sustenta a interpretação construída. Mas uma tese não tem qualquer valor absoluto de verdade. Voltemos ao que se disse anteriormente: a tese aqui se constrói por raciocínios aditivos (p & q & r & x & y ...) [...] (Geraldí, 2012, p. 33).

O resultado desse cotejo configura-se como uma “tese” no sentido geraliano, isto é, uma interpretação fundamentada e sustentada pelo diálogo analítico que recupera os elos da cadeia de comunicação. No escopo desta pesquisa, a lógica aditiva desse processo restringe-se ao cotejo analítico das habilidades e demais alterações quantitativas do Currículo Paulista (São Paulo, 2019) em relação à BNCC (Brasil, 2018) para o componente de LP, ensino fundamental anos finais. Busca-se verificar de que maneira e em qual intensidade a normatividade federal incide no documento estadual, sobretudo quando se considera que a própria BNCC (Brasil, 2018) assume a premissa de que os currículos devem ser diversos, constituindo-se, por conseguinte, na relação intrínseca entre uma base comum e uma parte diversificada.

BNCC E CURRÍCULO PAULISTA: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Como observa Lopes (2008), a organização curricular tem ocupado um espaço significativo no debate educacional no âmbito social, considerando o argumento de que o modo como os currículos se organizam interfere e, conseqüentemente, melhora a educação. O uso, por exemplo, no contexto brasileiro, do termo “reforma” imputa, de modo geral, a alteração de algo que estava inadequado ou ultrapassado para algo novo, aceitável e melhor. Isso significa que essas “[...] formulações [...] pretendem ser uma espécie de narrativa de emergência para salvar a insuficiente e inadequada resposta dos sistemas escolares às necessidades do desenvolvimento econômico [...]” (Sacristán, 2008b, p. 14). Nesse sentido, as seleções linguísticas importam em demasia no campo da educação básica, como reitera Sacristán (2008b, p. 15):

A escolha da linguagem adotada não é arbitrária, pois tem a ver com as características da sociedade em que é usada [...]. Se as linguagens mudam no âmbito do conhecimento, é porque há mudanças sociais que as demandam. Ou seja, essas mudanças não ocorrem desligadas das circunstâncias concretas em que acontecem.

Isso ocorre frente ao fato de que “os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*” (Bakhtin; Volóchinov, 2014, p. 35, ênfase do autor), no qual os sujeitos são organizados socialmente em um determinado grupo. Como qualquer individualidade é socioideológica, o signo linguístico - embora realizado a partir de uma enunciação individual - tem seus sentidos construídos socialmente (Bakhtin; Volóchinov, 2014). Desse modo, toda alteração operada na língua é validada e legitimada pelo grupo específico que compartilha essas vivências e saberes.

À guisa de ilustração, conforme afirmam Tarlau e Moeller (2020), o termo competência² surge na terceira versão da BNCC (Brasil, 2018) e não nas anteriores, respaldado pelas modificações na política executiva da esfera federal, a partir do impeachment de Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores) e ascensão de Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro) como presidente. Considera-se, portanto, no documento federal em questão a participação articulada pela Fundação Lemann no que Tarlau e Moeller (2020) chamam de consenso por filantropia que ocorre:

[...] quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita.

² O termo aparece em menor ênfase e distinta concepção em documentos produzidos anteriormente pelo Ministério da Educação.

Baseado nas teorias de Antonio Gramsci (1971b) sobre relações Estado-sociedade civil, o conceito de consenso por filantropia demonstra como fundações filantrópicas tornaram-se atores contemporâneos importantes no estabelecimento de novos blocos hegemônicos na educação, em diferentes geografias (Tarlau e Moeller, 2020, p. 554).

A partir dessa influência externa que advém do mercado, financiado majoritariamente pelo bilionário Jorge Paulo Lemann, cuja atuação se concentrava no setor de bens de consumo de massa, como “cerveja, hambúrguer, ketchup (Tarlau e Moeller, 2020, p. 581), opera-se o convencimento dos atores do setor público. Esse processo, articulado ao financiamento midiático e à produção de conhecimento, mobilizou a opinião pública em prol da importância do documento federal, resultando na adesão de múltiplos agentes e setores à proposição ideológica de uma base comum tal qual instituída.

Alinhado aos interesses desses grupos hegemônicos que financiam as fundações privadas, agregam-se as agendas internacionais (Sacristán, 2008b) de forte viés gerencialista e mercadológico (Gonçalves; Deitos, 2020), conforme torna-se evidente no excerto a seguir:

Por força da constituição de uma economia global, essa agenda educativa global passa a fazer parte da nova ordem econômica mundial na medida em que são difundidas por organismos internacionais, tais como: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), Centro Interamericano de Desenvolvimento do Conhecimento em Formação Profissional (CEPAL/CINTERFOR), Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC) e Organização Mundial do Comércio (OMC) (Gonçalves; Deitos, 2020, p. 4).

E com esses grupos estão as novas nomenclaturas utilizadas no contexto educacional. Sobre isso, Sacristán (2008b) afirma que “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” (Sacristán, 2008b, p. 15). Tais conceitos não possuem sentidos estáveis, encontrando-se em constante disputa a depender dos contextos nos quais são mobilizados, conforme sustentado pelo próprio autor. E podem comportar, diante da vastidão vocabular intercambiável, sentidos como “aptidão, efetividade, conhecimento prático, destreza, habilidade, poder e capacidade” (Sacristán, 2008b., p. 35), sendo grande parte advindo do mundo do trabalho:

[...] Teve uma presença ligada à tradição firmemente arraigada no mundo da formação para o trabalho, cuja significação se restringia a designar o tipo de ações que devem ser exercidas em um determinado posto de trabalho, atestar as responsabilidades, precisar as qualidades de quem desempenha certo trabalho, bem como dispor de um critério de valoração da idoneidade daquilo que foi realizado em comparação com o que foi exigido de acordo com a respectiva *competência*. (Sacristán, 2008b, p. 36).

Sob essa ótica, a competência é vista como uma qualidade que não apenas se possui ou se adquire, mas que obrigatoriamente se mostra e se demonstra, tornando-se eminentemente operacional para responder às demandas imediatas do setor produtivo (Sacristán, 2008a). Nesse enfoque, aparecem ainda outros nomenclaturas como “resiliência”, “empatia”, “responsabilidade”, “projeto de vida”, “determinação”, “resolução de conflitos”, “cooperação”, “autonomia”. Observam-se as competências gerais 6, 9 e 10, as quais contêm termos como os mencionados.

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.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 9-10)

Projeto de vida e autonomia, por exemplo, não se tratam de emancipação social plena, mas de uma ferramenta de adaptabilidade do indivíduo ao mercado de trabalho, assim como ocorre com resiliência e flexibilidade. No contexto do currículo em ação (Sacristán, 2000), como desenvolvê-los? Não somente, como desenvolvê-los em um contexto de escassez de recursos financeiros das escolas e da alta carga de trabalho do corpo docente?. Nesse sentido, essas competências são, portanto, resultados esperados:

[...] as competências [e habilidades] são resultados pretendidos que imaginamos por meio de representações de estados dos sujeitos e que se consideram desejáveis alcançar. São finalidades imaginadas, realizações que para que sua execução se torne realidade se requer que se produzam processos naqueles que as adquirem e lhes conduza a uma transformação interna adequada para poder assegurar que as aprendizagens as garantiram ou que estão no caminho para alcançá-las (Sacristán, 2008b, p. 46).

Os resultados pretendidos dessas competências (e habilidades) configuram representações – a constituição de um estudante hipotético idealizado ao final do ciclo do ensino fundamental – da expectativa de um cidadão esperado capaz de fazer distintos usos das práticas de linguagem, nas diferentes situações as quais ele pode ser exposto. Trata-se de um sujeito ideal, porém concebido para ser observável e mensurável.

Nesse contexto de influência de políticas educacionais internacionais e de fundações privadas brasileiras, tem-se a inserção das competências tal qual se realiza na BNCC (Brasil, 2018). Em depoimento colhido em abril de 2017, o sujeito, sob pseudônimo “Tiago” (Tarlau e Moeller, 2020), tece as disputas político-ideológicas em torno do termo “competência” nas sucessivas versões do documento:

Quando há substituições políticas, há mudanças na orientação teórica. Quando elaboramos a [segunda versão da] BNCC, por exemplo, a palavra “competência” (...) foi praticamente vetada. Não se falava em competência, por uma compreensão ideológica de que competência era coisa da produção industrial e a educação era mais para formar um ser humano e não um trabalhador. Agora, com uma gestão tucana, aparecem na nova versão as competências e habilidades que não estavam presentes na Base anterior. (Tarlau e Moeller, 2020, p. 591).

Nesse sentido, Sacristán (2008b) identifica que a adesão sistemática às competências no planejamento curricular contemporâneo fundamenta-se em uma tríade de traços característicos estruturantes, a saber: (a) manifesta-se como uma reação ao modelo tradicional academicista, cuja erudição e memorização são vistas como conteúdos disfuncionais e sem utilidade prática que não geram capacidades reais no estudante; (b) assume um nítido enfoque utilitarista, herdeiro direto das experiências de formação profissional, em que o domínio instrumental de determinadas habilidades, capacidades ou competências é erigido como a condição primordial e o sentido último da formação, como visto acima; (c) elege a funcionalidade prática e social como meta principal, acrescentando ao fator de atuação profissional (do item b) a regulação de dimensões sociais e comportamentais, tais como formas de comunicação e conduta (Sacristán, 2008b).

É possível observar que esses traços utilitaristas tecidos por Sacristán (2008b) subjazem à acepção de competência cunhada no documento federal. A BNCC (Brasil, 2018) a define 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” (Brasil, 2018, p. 8). O desenvolvimento integral aqui se transmuta na performance observável das dez competências gerais, as quais estão voltadas à concretização do projeto de vida e da continuidade dos estudos, fundamentos nas esferas da vida

cotidiana, da atuação profissional e da cidadania (Brasil, 2018). Assim, o conjunto de aprendizagens essenciais – compreendidas como habilidades – está subordinado às competências, uma vez que essas aprendizagens “devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais” (Brasil, 2018, p. 8). Ou seja, as competências gerais são o que Sacristán (2008b) intitula de competências geradoras de outras:

Em contraste com as competências do tipo das habilidades [...], as denominadas *básicas* são de natureza complexa. São constituídas por conglomerados de aspectos não apenas cognitivos, mas também atitudinais, de motivação e de valores. São conjunções de condições integradas dos sujeitos que permanecem como qualidades ou características latentes das pessoas. Não são, como dissemos, algo absoluto, definitivo e estável, mas sim um indicador do momento e do estado da competência. Não são capacidades fixas nem definitivas, mas sim algo cambiante, que evolui, não fechado (Sacristán, 2008b, p. 46-47).

Sendo caracterizadas como matrizes geradoras, as competências gerais são de natureza complexa, o que dificulta sua mensuração, já que não são exclusivamente de ordem cognitiva, mas tangenciam as esferas social e subjetiva – como a mobilização de atitudes e valores e de habilidades práticas e socioemocionais. Essa complexidade provoca um desmembramento em cascata: as gerais são desmembradas em competências de área e, novamente, nas de componente que, por sua vez, transformam-se em habilidades. Por outro lado, as competências – como habilidades – tornam-se fenômenos mais observáveis e nitidamente situadas no âmbito do mensurável. Por essa via de fragmentação, tanto as competências quanto as habilidades passam a compor o comum nos currículos. Atendendo à normatividade, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) preservou a integridade de todas as redações das competências – gerais, de área e de componente. Contudo, efetivou um processo de descomplexificação de uma parte das habilidades, expandindo para 295, de um conjunto de 185 habilidades federais. Assim como enfatiza ainda mais esses pilares internacionais, tais como os “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a conviver” e “aprender a fazer”, legitimando-os na seção dos fundamentos pedagógicos intitulada “O compromisso com o desenvolvimento de competências”:

Espera-se que essas indicações possam orientar as escolas para o fortalecimento de ações que assegurem aos estudantes a transposição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em intervenções concretas e solidárias (**aprender a fazer e a conviver**), no processo da construção de sua identidade, aprimorando as capacidades de situar-se e perceber-se na diversidade, de pensar e agir no mundo de modo empático, respeitoso à diversidade, criativo e crítico (**aprender a ser**), bem como no desenvolvimento de sua autonomia para gerenciar a própria aprendizagem e continuar aprendendo (**aprender a aprender**) (São Paulo, 2019, p. 24, ênfase do documento).

A centralidade conferida a esses pilares justifica-se nos discursos oficiais sob o argumento de que a instituição escolar precisa responder às questões sociais atuais, sendo um deles a saturação de dados e informações que caracteriza a contemporaneidade. Como afirma Pérez Gómez (2008), o problema deslocou-se da quantidade de informação recebida pelos estudantes para a qualidade desta mesma informação. Exige-se dos discentes, portanto, a capacidade de selecioná-la, organizá-la e, sobretudo, de "transformá-la em conhecimento; bem como a capacidade de aplicá-la às diferentes situações e contextos" (Pérez Gómez, 2008, p. 67). Agregado ao discurso de eficiência embutido às competências, como ressalta Sacristán (2008b), implica uma opção por uma forma específica de entender os problemas pedagógicos, ordená-los e condicioná-los na atividade docente. Trata-se ainda de um mecanismo político que pode funcionar como uma arma contra outros discursos, de modo a operar para ocultar certas problemáticas sociais e desqualificar estratégias pedagógicas alternativas que acabam excluídas ou escondidas (Sacristán, 2008b). Nesse contexto, Lopes e Macedo (2011) alertam que a extração de práticas sociais em competências (ou habilidades) é minimamente preocupante, no que diz respeito à destituição da relação com a realidade concreta e crítica, tornando-se utilitarista, como também observa Sacristán (2008b).

Habilidades: um estudo quanti-quali interpretativista

Para compreender a transposição das diretrizes federais para o âmbito estadual, faz-se necessário, inicialmente, explicitar a própria arquitetura que organiza os descritores curriculares. Como estabelecido na BNCC (Brasil, 2018), as habilidades são estruturadas por meio de um sistema de códigos alfanuméricos, como se observa no exemplo EF69LP01. Os dois primeiros caracteres indicam a etapa do ensino fundamental (EF); o par de números subsequente demarca o ano específico (06 a 09) ou o agrupamento de anos (67 para o bloco 6º e 7º anos, 89 para o 8º e 9º anos ou 69 para o ciclo de 6º a 9º ano); as letras seguintes identificam o componente curricular (LP - Língua Portuguesa); e os numerais finais representam a sequência dos descritores das habilidades. É no interior dessa estrutura que se mensuram as habilidades - resultados pretendidos.

Quando se analisa o diálogo que o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) estabeleceu com a BNCC (Brasil, 2018) no âmbito quantitativo – englobando habilidades, objetos de conhecimento, práticas de linguagem e campos de atuação –, observa-se que o *saber fazer* mais complexo dos descritores federais foi submetido a um processo de descomplexificação cognitiva no documento estadual. Conforme mapeado por Autor (2023), identificam-se, de maneira significativa, quatro categorias principais de alterações produzidas no documento paulista: (i) *relativas aos campos de atuação*; (ii) *relativas às práticas de linguagem*; (iii) *relativas aos objetos de conhecimento*; e (iv) *relativas a desmembramentos das habilidades*.

As três primeiras modalidades de alteração referem-se a aspectos estruturantes específicos do componente de Língua Portuguesa. Elas estão intrinsecamente relacionadas às habilidades, visto que essas se organizam por campos de atuação e se vinculam a um determinado eixo de prática de linguagem - leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística e semiótica - e a um ou mais objetos de conhecimento.

A primeira dessas modificações estruturais pode ser visualizada no mapeamento dos campos de atuação, conforme figura 2:

Figura 2 – Alteração no Currículo Paulista dos campos de atuação em relação à BNCC

Habilidades	BNCC	CP
EF67LP25	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Todos os campos de atuação
EF69LP01	Campo jornalístico/midiático	Campo de atuação na vida pública
EF69LP13	Campo jornalístico/midiático	Campo de atuação na vida pública
EF69LP14	Campo jornalístico/midiático	Campo de atuação na vida pública
EF69LP15	Campo jornalístico/midiático	Campo de atuação na vida pública
EF69LP17	Campo jornalístico/midiático	Todos os campos de atuação
EF69LP18	Campo jornalístico/midiático	Todos os campos de atuação
EF69LP19	Campo jornalístico/midiático	Todos os campos de atuação
EF08LP10	Todos os campos de atuação	Campo jornalístico/midiático
EF89LP24	Campo de atuação na vida pública	Campo das práticas de estudo e pesquisa
EF89LP25	Campo de atuação na vida pública	Campo das práticas de estudo e pesquisa
EF89LP28	Campo de atuação na vida pública	Campo das práticas de estudo e pesquisa
EF89LP29	Campo de atuação na vida pública	Campo das práticas de estudo e pesquisa
EF89LP30	Campo de atuação na vida pública	Campo das práticas de estudo e pesquisa
EF09LP05	Todos os campos de atuação	Campo jornalístico/midiático
EF09LP10	Todos os campos de atuação	Campo jornalístico/midiático
EF89LP31	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Autor (2023, p. 121)

Considerando o conjunto geral de 295 habilidades que compõem o componente de LP para os anos finais (AF) no currículo estadual paulista, constata-se que apenas 17 apresentaram mudança no campo de atuação original previsto pela BNCC (Brasil, 2018). Dessas 17 habilidades remanejadas, 7 pertenciam originalmente ao *campo jornalístico-midiático* e foram deslocadas para o *campo de atuação na vida*

pública ou para *todos os campos*; 3 habilidades vinculadas a *todos os campos* foram direcionadas especificamente para o *campo jornalístico-midiático*; 5 do *campo de atuação na vida pública* foram realocadas para o *campo das práticas de estudo e pesquisa*; e, por fim, 2 habilidades do campo das práticas de estudo e pesquisa foram direcionadas a *todos os campos* e ao *campo de atuação na vida pública*.

Evidencia-se, ademais, que tais alterações de campo ocorreram com maior incidência nos agrupamentos de anos (6º-7º e 8º-9º) do que nos anos específicos isolados, não tendo sido registrada qualquer modificação no campo artístico-literário. Desse modo, o percentual de habilidades de LP que sofreu alteração de campo equivale a 5,76% do total. Esse índice, demasiadamente baixo, indica uma forte tendência de alinhamento desse eixo em específico no âmbito do componente.

Tomemos como ilustração qualitativo-interpretativista a habilidade EF67LP25 que se vincula ao campo das *Práticas de Estudo e Pesquisa* e é enunciada da seguinte forma no documento federal:

Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos (Brasil, 2018, p. 169).

Por sua vez, o documento estadual vincula essa habilidade a *todos os campos* e o divide em duas habilidades, a saber: “(EF67LP25A) Reconhecer o emprego da coesão e da progressão temática nas produções textuais. (EF67LP25B) Utilizar adequadamente a coesão e a progressão temática nas produções textuais” (São Paulo, 2019, p. 132). Embora o código alfanumérico seja preservado, são habilidades descritas de forma distinta, ou seja, a transposição não consiste somente no deslocamento de campos, mas também na constituição de outros processos. Ambos os documentos mantêm os processos cognitivos – reconhecer e utilizar -, porém, no federal, os objetos de conhecimento são os critérios de organização tópica, as marcas linguísticas dessa organização e os mecanismos de paráfrase; ao passo que no documento estadual o objeto do conhecimento corresponde à coesão e à progressão temática, os quais são modificadores que dão maior detalhamento ao objeto no documento federal. É válido ainda ressaltar que a referência aos objetos de conhecimento nos documentos consiste no mesmo, a saber: Textualização e Progressão temática. Outro ponto a ser considerado é que, de fato, é uma habilidade que cabe a todos os campos de atuação e não somente ao campo das práticas de estudo e pesquisa.

Se o número de alterações referentes aos campos é baixíssimo, em relação às práticas de linguagem esse número tende a diminuir mais ainda, sendo composto de apenas 6 habilidades, as quais representam 2,03% das habilidades de LP, conforme a figura 3:

Figura 3 – Alteração no Currículo Paulista das práticas de linguagem em relação à BNCC³

Habilidades	BNCC	CP
EF67LP25	Análise linguística/semiótica	Leitura
EF69LP07	Produção de textos	Análise linguística/semiótica
EF69LP16	Análise linguística/semiótica	Leitura
EF69LP40	Análise linguística/semiótica	Oralidade
EF69LP41	Análise linguística/semiótica	Oralidade
EF89LP07	Leitura	Análise linguística/semiótica

Fonte: Autor (2023, p. 122)

Nesta categoria, 4 habilidades foram deslocadas de *análise linguística/semiótica* para os eixos de *leitura* (2) e *oralidade* (2); 1 habilidade de *produção de textos* migrou para *análise linguística/semiótica*; e 1 de *leitura* foi direcionada para *análise linguística/semiótica*. Somando-se as alterações de campos de atuação e de práticas de linguagem, obtém-se um total de 23 modificações, perfazendo 7,80% do componente. Novamente, tais deslocamentos restringiram-se aos agrupamentos de anos, sugerindo uma flexibilização

³ Ressalta-se que há duas versões do documento estadual disponível on-line. Este trabalho foi fundamentado na primeira versão, em que a EF67LP25 estava relacionada ao eixo de leitura.

concentrada nesses blocos, cujas fronteiras de seriação escolar são fluidas. Vejamos mais um exemplo com a EF69LP07 na esfera federal:

Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (Brasil, 2018, p. 143)

Enquanto o documento federal foca em elementos para a *produção de textos*, o estadual desmembra-os em duas partes, a saber: “(EF69LP07A) Utilizar estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos. (EF69LP07B) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação” (São Paulo, 2019, p. 168). Embora relacionada à análise linguística/semiótica, a EF69LP07B está mais próxima ao eixo de produção de textos, tendo em vista o processo cognitivo e o objeto de conhecimento evidenciados – “produzir textos em diferentes gêneros”. Observa-se que o desmembramento ocorreu novamente no modificador da habilidade no documento federal “utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos”, tornando-se processo cognitivo e objeto do conhecimento no documento estadual.

No que diz respeito à terceira categoria de modificação - (iii) relativas aos objetos de conhecimento -, a distribuição das alterações estão abaixo:

Figura 4 – Alteração no Currículo Paulista aos objetos do conhecimento em relação à BNCC

Habilidades	BNCC	CP
EF06LP03	Léxico/morfologia	Estratégia de leitura
EF67LP03	Relação entre textos	Estratégia de leitura
EF67LP04	Estratégia de leitura Distinção de fato e opinião	Estratégia de leitura
EF67LP17	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição <i>on-line</i> , carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.) Apreciação e réplica	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social
EF67LP32	Fono-ortografia	Ortografia
EF69LP23	Textualização, revisão e edição	Produção Escrita
EF69LP31	Apreciação e réplica	coesão textual
EF69LP48	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	Condições de produção e recepção de textos
EF08LP04	Fono-ortografia	Ortografia
EF89LP09	Estratégia de produção: textualização de textos informativos	Estratégia de produção: planejamento de textos informativos
EF09LP04	Fono-ortografia	Ortografia

Fonte: Adaptado de autor (2023, p. 123)

Acompanhando o comportamento das variáveis anteriores, a incidência concentra-se nos agrupamentos de anos e envolve mais 11 habilidades, elevando o total acumulado de modificações estruturais para 34, o que é correspondente a 11,53% do currículo de LP, ensino fundamental anos finais. Em linhas gerais, essas alterações preservam uma proximidade semântica com o texto da BNCC (Brasil, 2018), limitando-se a ajustes de nomenclatura, como o deslocamento do objeto "fono-ortografia" para

"ortografia", ou a alteração de "estratégias de produção: textualização de textos informativos" por "estratégias de produção: planejamento de textos informativos".

Contudo, é fundamental pontuar que, sob uma aparente equivalência de códigos, a modificação do objeto de conhecimento altera também o próprio processo de mediação exigido da habilidade EF06LP03. Na BNCC (Brasil, 2018), o descritor está indexado ao objeto *Léxico/Morfologia* e orienta: "Analisar *diferenças de sentido entre palavras* de uma série *sinonímica*" (Brasil, 2018, p. 171, ênfase acrescentada). No Currículo Paulista, a habilidade mantém a codificação, mas é deslocada para o objeto de conhecimento Estratégia de Leitura, assumindo a seguinte redação: "Relacionar palavras e expressões, em textos de diferentes gêneros (escritos, orais e multimodais), pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e *os efeitos de sentido provocados no texto.*" (São Paulo, 2019, p. 168, ênfase acrescentada). O que se observa nesse exemplo é um deslocamento do foco da análise morfológica/lexical estrita para uma estratégia macro de leitura, reconfigurando a natureza da atividade cognitiva exigida do estudante. Assim, enquanto no primeiro documento a atividade consiste nas nuances semânticas do repertório linguístico e no segundo descritor reside na sinonímia como uma ferramenta de interpretação e produção do texto.

Embora os exemplos qualitativos orientem algumas reconfigurações, essas ocorrem por meio, principalmente, dos modificadores que se tornam objetos do conhecimento. Nesse sentido, reiteramos a manutenção de uma densa proximidade com a BNCC (Brasil, 2018), que permanece como vetor governante do documento estadual, implicando no que a teoria bakhtiniana define como a predominância das forças centrípetas:

[...] a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas como das centrífugas. (Bakhtin, 2002, p. 82).

As forças que atuam sobre a formulação das políticas curriculares tensionam a realidade entre o polo da homogeneização e centralização (centrípeto) e o polo da diversificação e dispersão local (centrífugo). Não há neutralidade em nenhum documento curricular. O Currículo Paulista (São Paulo, 2019), que constitui uma forma de resposta responsiva à BNCC (Brasil, 2018), sustenta essa aderência e posição perante o documento federal. Essa opção pode reverberar de maneira impositiva na planificação docente, incidindo diretamente sobre o currículo em ação e, posteriormente, sobre o currículo avaliado (Sacristán, 2000), uma vez que são esses descritores que passam a compor as matrizes de larga escala do SARESP e da Prova Paulista.

Podemos, a partir disso, recorrer à própria legislação federal no que trata da importância da relação intrínseca entre parte comum e parte diversificada:

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Assim, a indissociabilidade entre comum e diversificado há de não somente estar presente nas seções introdutórias e nos fundamentos pedagógicos do currículo (há uma menção no currículo estadual à formação do estado e suas especificidades), como também precisa ser evidenciada por meio das habilidades e dos objetos do conhecimento. Surge ainda o questionamento se há espaço na normatividade federal para inserção de outros campos e outra construção das práticas de linguagem nos currículos das redes de ensino ou apenas cabe essas mudanças e desmembramentos realizados. Considerando isso, direcionamo-nos ao item "iv" que contempla necessariamente as mudanças provocadas na redação das habilidades, por meio de desdobramentos das habilidades, acrescentando

letras sufixas “a”, “b”, “c”. À guisa de ilustração, onde a BNCC (Brasil, 2018) fixa, por exemplo, a habilidade EF89LP20, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) desdobra a sequência em EF89LP20A, EF89LP20B, EF89LP20C, estendendo-se sucessivamente até a letra “G”. Esse mecanismo de apropriação do documento federal provocou um aumento significativo das habilidades: as originais 185 habilidades previstas para a etapa LP, anos finais, transformaram-se em 295 habilidades na rede estadual paulista. Ou seja, são 110 habilidades a mais que no documento referenciador. Esse acréscimo não decorre da inserção de novos conteúdos que valorizem a história, as culturas ou as dinâmicas socioeconômicas específicas do território paulista; trata-se, estritamente, do desmembramento e da diluição de 187 processos cognitivos originais da BNCC (Brasil, 2018).

Considerando a divisão realizada a partir dos campos de atuação, seguimos para a análise desse aspecto, iniciando com “todos os campos de atuação” (ver figura 5).

Figura 5 – Todos os campos de atuação – BNCC (Brasil, 2018) e Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

BNCC							Currículo Paulista						
HABILIDADES - Todos os campos de atuação							HABILIDADES - Todos os campos de atuação						
Anos específicos				Agrupamentos			Anos específicos				Agrupamentos		
6o ano	7o ano	8o ano	9o ano	6 e 7	6 ao 9	8 e 9	6o ano	7o ano	8o ano	9o ano	6 e 7	6 ao 9	8 e 9
EF06LP03	EF07LP03	EF08LP04	EF09LP04	EF67LP32	EF69LP55	EF89LP37	EF06LP03	EF07LP03	EF08LP04A EF08LP04B	EF08LP04C EF09LP25B	EF09LP25A EF09LP25B	EF69LP17	EF89LP37
EF06LP04	EF07LP04	EF08LP05	EF09LP05	EF67LP33	EF69LP56		EF06LP04A EF06LP04B	EF07LP04	EF08LP05A EF08LP05B EF08LP05C	EF09LP06A EF09LP06B	EF67LP32	EF69LP18A EF69LP18B	
EF06LP05	EF07LP05	EF08LP06	EF09LP06	EF67LP34			EF06LP05A EF06LP05B	EF07LP05A EF07LP05B EF07LP05C	EF08LP06	EF09LP07A EF09LP07B	EF67LP33	EF69LP19	
EF06LP06	EF07LP06	EF08LP07	EF09LP07	EF67LP35			EF06LP06A EF06LP06B	EF07LP06A EF07LP06B EF07LP06C EF07LP06D	EF08LP07A EF08LP07B	EF09LP08A EF09LP08B	EF67LP34	EF69LP55	
EF06LP07	EF07LP07	EF08LP08	EF09LP08	EF67LP36			EF06LP07A EF06LP07B	EF07LP07	EF08LP08A EF08LP08B	F09LP09	EF67LP35	EF69LP56	
EF06LP08	EF07LP08	EF08LP09	EF09LP09	EF67LP37			EF06LP08	EF07LP08	EF08LP09A EF08LP09B	F09LP11	EF67LP36		
EF06LP09	EF07LP09	EF08LP10	EF09LP10	EF67LP38			EF06LP09	EF07LP09	EF08LP11A EF08LP11B	EF09LP12A EF09LP12B EF09LP12C	EF67LP37		
EF06LP10	EF07LP10	EF08LP11	EF09LP11				EF06LP10	EF07LP10	EF08LP12A EF08LP12B		EF67LP38		
EF06LP11	EF07LP11	EF08LP12	EF09LP12				EF06LP11	EF07LP11A EF07LP11B	EF08LP13A EF08LP13B				
EF06LP12	EF07LP12	EF08LP13					EF06LP12	EF07LP12	EF08LP14A EF08LP14B				
	EF07LP13	EF08LP14						EF07LP13A EF07LP13B	EF08LP15				
	EF07LP14	EF08LP15						EF07LP14	EF08LP16A EF08LP16B				
		EF08LP16											

Fonte: Autor (2023, p. 254)

Este campo, voltado predominantemente a abrigar as práticas do eixo de análise linguística/semiótica, abrange 69 habilidades alocadas em anos específicos (14 no 6º ano; 19 no 7º; 23 no 8º; 13 no 9º ano) e 16 distribuídas em agrupamentos plurianuais (9 no bloco 6-7; 6 no bloco 6-9; 1 no bloco 8-9). Desse conjunto, emergiram 25 desdobramentos paulistas (21 gerando duas habilidades, 3 gerando três habilidades e 1 resultando em quatro novos descritores). Com exceção feita às habilidades EF67LP25A e EF67LP25B, que migraram para o eixo da leitura, todas as demais permaneceram vinculadas à análise linguística e semiótica. No total, as habilidades desmembradas somam 74 de 112, constituindo um percentual de 66,07%, o que, em comparação às alterações anteriores, é significativamente alta.

Para compreender tal reorganização, tomemos um exemplo com a EF09LP12, que na BNCC apresenta a seguinte redação: “Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso” (Brasil, 2018, p. 191); já no Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 150) apresenta o desmembramento em 3 habilidades: “(EF09LP12A) Identificar estrangeirismos. (EF09LP12B) Caracterizar estrangeirismos segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem. (EF09LP12C) Avaliar a pertinência, ou não, do uso de estrangeirismos”. Nota-se que há um desmembramento dos processos cognitivos que compõem a redação da BNCC (Brasil, 2018), de modo a tornar menos complexas as habilidades do Currículo Paulista (São Paulo, 2019). Nesse sentido, mais uma vez, não há um afastamento do que está posto na BNCC (Brasil, 2018), mas uma simplificação dos processos que constituem as habilidades de Língua Portuguesa.

O Campo jornalístico-midiático (ver Figura 6) aprofunda essa mesma lógica.

Figura 6 – Campo jornalístico-midiático – BNCC (Brasil, 2018) e Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

BNCC							Currículo Paulista						
HABILIDADES - Campo jornalístico-midiático							HABILIDADES - Campo jornalístico-midiático						
Anos específicos				Agrupamentos			Anos específicos				Agrupamentos		
6o ano	7o ano	8o ano	9o ano	6 e 7	6 ao 9	8 e 9	6o ano	7o ano	8o ano	9o ano	6 e 7	6 ao 9	8 e 9
EF06LP01	EF07LP01	EF08LP01	F09LP01	EF67LP01	EF69LP01	EF89LP01	EF06LP01A EF06LP02B EF06LP02C	EF07LP01	EF08LP01A EF08LP01B EF08LP01C EF08LP01D	EF09LP01A EF09LP01B	EF67LP01A EF67LP01B	EF69LP02A EF69LP02B EF69LP02C	EF89LP01A EF89LP01B
EF06LP02	EF07LP02	EF08LP02	F09LP02	EF67LP02	EF69LP02	EF89LP02	EF06LP02	EF03LP02	EF08LP02A	EF09LP02A	EF67LP02A EF67LP02B	EF69LP03A EF69LP03B EF69LP03C EF69LP03D	EF89LP02
		EF08LP03	F09LP03	EF67LP03	EF69LP03	EF89LP03			EF08LP03A EF08LP03B EF08LP03C	EF09LP03A EF09LP03B EF09LP03C EF09LP03D	EF67LP03	EF69LP04A EF69LP04B	EF89LP03
				EF67LP04	EF69LP04	EF89LP04			EF08LP10A EF08LP10B	EF09LP05A EF09LP05B	EF67LP04	EF69LP05A EF69LP05B	EF89LP04A EF89LP04B
				EF67LP05	EF69LP05	EF89LP05				EF09LP10	EF67LP05A EF67LP05B EF67LP05C	EF69LP06	EF89LP05
				EF67LP06	EF69LP06	EF89LP06					EF67LP06	EF69LP07A EF69LP07B	EF89LP06A EF89LP06B
				EF67LP07	EF69LP07	EF89LP07					EF67LP07A EF67LP07B	EF69LP08	EF89LP07
				EF67LP08	EF69LP08	EF89LP08					EF67LP08	EF69LP09	EF89LP08
				EF67LP09	EF69LP09	EF89LP09					EF67LP09	EF69LP10	EF89LP09A EF89LP09B EF89LP09C
				EF67LP10	EF69LP10	EF89LP10					EF67LP10A EF67LP10B	EF69LP11	EF89LP10
				EF67LP11	EF69LP11	EF89LP11					EF67LP11	EF69LP12A EF69LP12B	EF89LP11A EF89LP11B EF89LP11C
				EF67LP12	EF69LP12	EF89LP12					EF67LP12	EF69LP16A EF69LP16B	EF89LP12
				EF67LP13	EF69LP13	EF89LP13					EF67LP13		EF89LP13A EF89LP13B
				EF67LP14	EF69LP14	EF89LP14					EF67LP14A EF67LP14B EF67LP14C EF67LP14D		EF89LP14A EF89LP14B
					EF69LP15	EF89LP15							EF89LP15
					EF69LP16	EF89LP16							EF89LP16A EF89LP16B
					EF69LP17								
					EF69LP18								
					EF69LP19								

Fonte: Autor (2023, p. 253)

Diferentemente dos campos da vida pública, artístico-literário e das práticas de estudo e pesquisa, que alocam suas habilidades prioritariamente em blocos plurianuais, este apresenta uma forte presença de habilidades fixadas em anos específicos da seriação escolar. Composto por 97 habilidades no nível estadual, o campo registra 28 desdobramentos da matriz federal, gerando 70 habilidades por fragmentação - o que equivale a 72,16% de todo o repertório do campo. O fato de este ser o campo com o maior volume de habilidades indica que ele é o campo prioritário para a etapa ensino fundamental - anos finais. Sigamos, portanto, para um exemplo:

(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc. (Brasil, 2018, p. 177).

No Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 148), a EF09LP01 apresenta a seguinte divisão:

(EF09LP01A) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais.
(EF09LP01B) Desenvolver estratégias para reconhecimento de notícias falsas nas redes sociais, considerando, por exemplo, fonte, data, local da publicação, autoria, URL, comparação de diferentes fontes, consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade de fatos relatados.

Novamente, há uma divisão dos processos cognitivos, que são representados por verbos na BNCC (Brasil, 2018), mantendo, igualmente aos exemplos anteriores, a proximidade com a redação do documento normativo federal.

No Campo das práticas de estudo e pesquisa (ver Figura 7), são fixadas 38 habilidades no Currículo Paulista (São Paulo, 2019), mantendo-as alocadas exclusivamente nos agrupamentos de anos, a exemplo do modelo adotado na BNCC (Brasil, 2018).

Figura 7 – Campo das práticas de estudo e pesquisa – BNCC (Brasil, 2018) e Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

BNCC							Currículo Paulista						
HABILIDADES - Campo das práticas de estudo e pesquisa							HABILIDADES - Campo das práticas de estudo e pesquisa						
Anos específicos				Agrupamentos			Anos específicos				Agrupamentos		
6o ano	7o ano	8o ano	9o ano	6 e 7	6 ao 9	8 e 9	6o ano	7o ano	8o ano	9o ano	6 e 7	6 ao 9	8 e 9
				EF67LP20	EF69LP29	EF89LP24					EF67LP20	EF69LP29	EF89LP24A EF89LP24B EF89LP24C
				EF67LP21	EF69LP30	EF89LP25					EF67LP21	EF69LP30	EF89LP25
				EF67LP22	EF69LP31	EF89LP26					EF67LP22	EF69LP31	EF89LP28A EF89LP28B EF89LP28C
				EF67LP23	EF69LP32	EF89LP27					EF67LP23A EF67LP23B	EF69LP32	EF89LP29A EF89LP29B EF89LP29C
				EF67LP24	EF69LP33	EF89LP28					EF67LP24A EF67LP24B	EF69LP33	EF89LP30A EF89LP30B
				EF67LP25	EF69LP34	EF89LP29					EF67LP26	EF69LP34	
				EF67LP26	EF69LP35	EF89LP30						EF69LP35	
					EF69LP36	EF89LP31						EF69LP36A EF69LP36B EF69LP36C	
					EF69LP37							EF69LP37	
					EF69LP38							EF69LP38	
					EF69LP39							EF69LP39	
					EF69LP40							EF69LP40	
					EF69LP41							EF69LP41	
					EF69LP42							EF69LP42	
					EF69LP43							EF69LP43A EF69LP43B	

Fonte: Autor (2023, p. 254)

Conforme a figura acima, 8 habilidades da matriz nacional foram cindidas, convertendo-se em 20 habilidades no Currículo Paulista (São Paulo, 2019), o que representa um índice de 52,63% de fragmentação. Isso significa que também se apresenta nesse campo um percentual alto de alterações. Utilizaremos como exemplo a EF67LP23. Na BNCC (Brasil, 2018, p. 169) tem-se: “Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.”; enquanto no Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p. 131) opera-se com a divisão em 2 habilidades: “(EF67LP23A) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas. (EF67LP23B) Formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aula, apresentação oral, seminário etc.”. De forma análoga a exemplos citados anteriormente, ocorre com esta habilidade em questão somente a divisão dos processos cognitivos da habilidade que está na BNCC (Brasil, 2018).

Para o campo de atuação na vida pública (ver figura 8), registram-se 50 habilidades no Currículo Paulista (São Paulo, 2019), também distribuídas nos três agrupamentos plurianuais. É composto por 66% de habilidades desmembradas, resultando em 33 habilidades e 34% das habilidades são mantidas em sua configuração original, o que compõe 17 habilidades.

Figura 8 – Campo de atuação na vida pública – BNCC (Brasil, 2018) e Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

BNCC							Currículo Paulista						
HABILIDADES - Campo de atuação na vida pública							HABILIDADES - Campo de atuação na vida pública						
Anos específicos				Agrupamentos			Anos específicos				Agrupamentos		
6o ano	7o ano	8o ano	9o ano	6 e 7	6 ao 9	8 e 9	6o ano	7o ano	8o ano	9o ano	6 e 7	6 ao 9	8 e 9
				EF67LP15	EF69LP21	EF89LP17					EF67LP15	EF69LP01A EF69LP01B EF69LP01C	EF89LP17
				EF67LP16	EF69LP22	EF89LP18					EF67LP16	EF69LP13	EF89LP18A EF89LP18B
				EF67LP17	EF69LP23	EF89LP19					EF67LP17	EF69LP14	EF69LP19A EF69LP19B
				EF67LP18	EF69LP24	EF89LP20					EF67LP18A EF67LP18B	EF69LP15	EF69LP20A EF69LP20B EF69LP20C EF69LP20D EF69LP20E EF69LP20F EF69LP20G EF69LP20H
				EF67LP19	EF69LP25	EF89LP21					EF67LP19	EF69LP20	EF69LP21A EF69LP21B
					EF69LP26	EF89LP22						EF69LP21	EF69LP22A EF69LP22B EF69LP22C
					EF69LP27	EF89LP23						EF69LP23	EF69LP23A EF69LP23B
					EF69LP28							EF69LP24	EF69LP24A EF69LP24B
												EF69LP25	EF69LP27A EF69LP27B
												EF69LP26A EF69LP26B	EF69LP31A EF69LP31B
												EF69LP27	
												EF69LP28	

Fonte: Autor (2023, p. 253)

O aspecto mais contundente desse campo reside na habilidade EF89LP20. Submetida a um desmembramento significativo, ela foi fracionada em 8 habilidades no Currículo Paulista (São Paulo, 2019) – de “a” a “h” –, conforme se observa na figura 9.

Figura 9 – Cotejo habilidade EF89LP20 na BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

BNCC: EF89LP20	CP: EF89LP20
(EF89LP20) Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes.	(EF89LP20A) Comparar propostas políticas e de solução de problemas.
Identificando coincidências, complementaridades e contradições de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos de forma a tomar decisões fundamentadas.	(EF89LP20B) Identificar por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando as propostas políticas serão necessárias e implementadas.
	(EF89LP20C) Analisar a eficácia da proposta e da solução para o problema.
	(EF89LP20D) Comparar dados e informações de diferentes fontes.
	(EF89LP20E) Identificar coincidências, complementaridades e contradições referentes aos dados e informações usados em fundamentação de propostas.
	(EF89LP20F) Compreender a maneira como os dados e informações usados em fundamentação de propostas se comportar em contexto social.
	(EF89LP20G) Posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas políticas e de solução de problemas.
	(EF89LP20H) Analisar a coerência entre os elementos, que favoreçam a tomada de decisões fundamentadas.

Fonte: Autor (2023, p. 124)

Cada realce representado por uma cor distinta indica como foi feito o desmembramento pelo Currículo Paulista (São Paulo, 2019). Isso revela que fragmentação incidiu prioritariamente sobre os modificadores (os complementos e contextos de aplicação) da habilidade federal, conforme autor (2023). No texto paulista, apenas duas introduzem verbos que não figuravam na redação da BNCC (Brasil, 2018): a EF89LP20C, cujo processo cognitivo mobilizado é o de analisar e a EF89LP20D, que introduz a ação de comparar. Na estruturação da taxonomia de Bloom, o domínio cognitivo de avaliar (presente na matriz federal) guarda uma complexidade eminentemente superior ao de analisar. Enquanto avaliar está “relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia” (Ferraz; Belhot, 2010, p. 429), analisar relaciona-se “[...] a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes” (Ferraz; Belhot, 2010, p. 429). Por outro lado, comparar e contrastar, em EF89LP20D, configuram-se como sinônimos na categorização taxonômica dos domínios cognitivos (Ferraz; Belhot, 2010). Observa-se que, de fato, a redação da habilidade da BNCC (Brasil, 2018) apresenta uma relativa complexidade, uma vez que é composta por vários processos cognitivos em um mesmo descritor, o que é oposto ao currículo em questão. Deduz-se, portanto, que o desmembramento operado pelo currículo estadual funcionou como uma estratégia de descomplexificação e simplificação dos processos cognitivos, motivada pela densidade original do descritor nacional.

Esse rebaixamento da complexidade cognitiva e o desmembramento dos modificadores do descritor incidem ainda no processo de operacionalização das habilidades/competências explicitado por Lopes e Macedo (2011), no que tange à extração das práticas sociais da realidade concreta. Isola-se o “saber fazer” em 8 fragmentos os quais são passíveis de mensuração, tendendo ao enfoque utilitarista e à formalização artificial (Sacristán, 2008b) – modelo conceitual delimitado dos processos cognitivos que serão, posteriormente, avaliados.

Portanto, mais uma vez, há indícios que não há significativas aproximações com a parte diversificada do currículo – aqui composta pelas características regionais e locais, culturais, econômicas e sociais do estado (Brasil, 1996) –, de modo a efetivar-se somente o que está posto na BNCC (Brasil, 2018), pois “uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside sua tática política” (Apple, 2013, p. 94). A instituição da BNCC (Brasil, 2018) funcionou como uma tática de aprisionamento das redes públicas de ensino, cujas chances de estabelecer uma relação equitativa com a parte diversificada foram sumariamente neutralizadas. Em consequência, ainda que o currículo se concretize em distintos níveis (Sacristán, 2000) como visto em seção anterior, observa-se como a normatividade federal monopoliza o Currículo Paulista (São Paulo, 2019).

Por fim, o Campo artístico-literário (ver Figura 10) apresenta 25 habilidades distribuídas nos três agrupamentos de anos. O destaque recai no fato de que apenas 3 habilidades da BNCC (Brasil, 2018) foram desmembradas no currículo estadual, gerando 7 habilidades estaduais, o que equivale a 28% do campo. Enquanto isso, 18 habilidades tiveram seu código alfanumérico preservados, correspondendo a 72%.

Figura 10 – Campo artístico-literário – BNCC (Brasil, 2018) e Currículo Paulista (São Paulo, 2019)

BNCC					Currículo Paulista								
HABILIDADES - Campo artístico-literário					HABILIDADES - Campo artístico-literário								
Anos específicos				Agrupamentos			Anos específicos				Agrupamentos		
6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	6º e 7º	6º ao 9º	8º e 9º	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	6º e 7º	6º ao 9º	8º e 9º
				EF67LP27	EF69LP44	EF89LP32					EF67LP27	EF69LP44	EF89LP32
				EF67LP28	EF69LP45	EF89LP33					EF67LP28	EF69LP45	EF89LP33A EF89LP33B EF89LP33C
				EF67LP29	EF69LP46	EF89LP34					EF67LP29	EF69LP46	EF89LP34A EF89LP34B
				EF67LP30	EF69LP47	EF89LP35					EF67LP30	EF69LP47	EF89LP35
				EF67LP31	EF69LP48	EF89LP36					EF67LP31A EF67LP31B	EF69LP48	EF89LP36
					EF69LP49	EF89LP37						EF69LP49	
					EF69LP50							EF69LP50	
					EF69LP51							EF69LP51	
					EF69LP52							EF69LP52	
					EF69LP53							EF69LP53	
					EF69LP54							EF69LP54	

Fonte: Autor (2023, p. 254)

Para ilustrar o funcionamento desse campo, faz-se uso do exemplo EF67LP27. No documento federal, ela se apresenta como: “Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos” (Brasil, 2018, p. 169). No documento estadual, tem-se: “Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos” (São Paulo, 2019, p. 132). Ou seja, a redação é replicada de forma análoga, sem a alteração de uma única vírgula ou o acréscimo de qualquer especificação territorial. De fato, este é o campo em que há maior alinhamento com o que preconiza a normatividade federal.

Por fim, por meio desses exemplos analisados, pode-se considerar que ao legitimar o "saber fazer" e a performance imediata como formas válidas de conhecimento escolar, a política curricular paulista atua como correia de transmissão dessas políticas reiteradas por entidades internacionais e por fundações privadas nacionais. O alinhamento do Currículo Paulista (2019) a essa ênfase utilitarista fica explícito na seção de seus fundamentos pedagógicos intitulada *O compromisso com o desenvolvimento de competências*, como visto em seção anterior, e por meio da manutenção das habilidades intrínsecas ao que está posto na BNCC (Brasil, 2018) como comum. Isso significa que, no conjunto das habilidades para LP, ensino fundamental anos finais, não foram mapeadas habilidades que extrapolem a normatividade federal. Ainda que ocorram afastamentos no que tange aos processos cognitivos e aos objetos do conhecimento, esses mantêm certa regularidade com o documento federal, não se constituindo como adesão ou acréscimo vinculado à parte diversificada. Se, de um lado, a normatividade federal impõe certa prescrição curricular; de outro, caberia às redes de ensino articular essa base com a diversidade apresentada pelas comunidades que a compõem, o que, evidentemente, não ocorre neste currículo estadual. Para compreender esse fechamento, cumpre retomar como a própria BNCC (2018, p. 11, ênfase do documento) reinterpreta o preceito legal da LDB:

Nesse artigo [9], a LDB deixa claro dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: **as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos**. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC.

Esses dois pontos desvelam um possível modo como deu-se a apropriação do comum pelo Currículo Paulista (São Paulo, 2019). Sob a ótica do primeiro conceito, o comum restringe-se às competências e a diretrizes, de modo que os currículos seriam o espaço do diverso. Por essa via,

independentemente da forma como se configuram os currículos, eles compõem o que é diversificado, devendo manter as competências – gerais, de área e de componente – como comuns. Decorre desse fato, possivelmente, a manutenção da redação de todas as competências que se entrelaçam no ensino de LP, em contraste com as alterações que ocorreram nas habilidades. Sob esse primeiro aspecto, o desmembramento das habilidades, assim como as modificações que foram realizadas nos objetos de conhecimento, práticas de linguagem e campos de atuação, consistem em ser diversos, o que, inclusive, poderia não indicar a obrigatoriedade desses elementos constitutivos do componente de LP.

Contudo, quando se introduz o segundo conceito, o das aprendizagens essenciais – que é o que compõe a BNCC (Brasil, 2018) –, ocorre um deslocamento nessa relação comum-diversificado, visto que as habilidades, que são tidas como aprendizagens essenciais, são correspondentes à formação básica comum e são essas que servem às competências. Ou melhor, os conteúdos mínimos no currículo correspondem à formação básica comum explicitada na BNCC (Brasil, 2018), o que entrelaça conteúdos mínimos, habilidades e aprendizagens essenciais como parte comum. Em consequência, o tratamento realizado pelo Currículo Paulista (São Paulo, 2019) passa a configurar-se como comum e não como diversificado, tendo em vista o que está explicitado pela LDB (Brasil, 1996) como diverso – “características regionais e locais, culturais, econômicas e sociais”.

Em síntese, diante das 295 habilidades para o componente de LP (ensino fundamental anos finais) do Currículo Paulista (São Paulo, 2019) constata-se que: (i) há habilidades que podem se afastar de modo significativo da BNCC (Brasil, 2018), considerando os desdobramentos realizados e alterações nos processos cognitivos; (ii) há habilidades que se mantêm análogas ao normativo federal; (iii) não há parte diversificada nos moldes explicitados pela LDB (Brasil, 1996). Em outras palavras, os desdobramentos alfanuméricos não configuram uma discordância da BNCC (Brasil, 2018), tampouco representam a abertura para o diverso. Nesse sentido, a fragmentação funciona como uma estratégia utilitária de simplificação dos processos, conforme afirma Sacristán (2008) em relação à dificuldade em mensurar processos demasiadamente complexos. Essa necessidade de fragmentar e simplificar os enunciados curriculares responde diretamente ao desafio epistemológico de se materializar (Sacristán, 2008b).

O mapeamento aqui consolidado chancela a advertência de Apple (2013) de que o currículo jamais será um conjunto neutro de conhecimentos. Trata-se, como o teórico afirma, de uma tradição seletiva operada por grupos hegemônicos, como as fundações privadas, para institucionalizar o que se deve considerar como conhecimento legítimo. No caso paulista, a aparente expansão quantitativa de habilidades revela-se, sob o método interpretativista, esvaziada de complexidade, com vistas à mensuração em larga escala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando às conclusões finais, observa-se, na não neutralidade da linguagem concretizada nesses documentos em cotejo, a atuação incisiva de aparelhos privados e coalizões empresariais, com destaque para a Fundação Lemann, na indução de políticas públicas moldadas segundo parâmetros de eficiência do setor econômico. Conforme fundamentado em Sacristán (2008b), o discurso das competências introduz uma linguagem de base mercadológica e utilitarista, que, na concretização curricular do sistema brasileiro (Sacristán, 2000), funciona por desmembramentos em cascata, desmembrando os objetos do conhecimento em habilidades mensuráveis. Em específico, no Currículo Paulista (São Paulo, 2019), ocorre a descomplexificação dos processos das habilidades em prol dos “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a conviver” e “aprender a fazer”.

Podemos afirmar ainda em relação ao que é tido como comum e diversificado na constituição do currículo, considerando que a BNCC (Brasil, 2018, p. 11) atesta que “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”, que o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) tende à homogeneização do comum. Este se constitui como uma construção impetuosa no sentido de que na contextura do currículo há, em demasia, uma manutenção do que é comum em detrimento de uma articulação efetiva entre comum-diversificado. Essa impetuosidade pode ser reiterada, ainda, pelo currículo avaliado cuja composição está na matriz do currículo prescrito. Nesse sentido, há não somente um silenciamento, mas também um apagamento significativo do diversificado (Brasil, 1996). Por outro lado, reitera-se o apontamento feito por Lopes (2018) sobre a impossibilidade de dissolução entre o comum e o

diversificado no âmbito da concretização curricular (Sacristán, 2000) no contexto escolar. Isso significa que o diverso poderá, a partir desse currículo prescrito, ser construído pela comunidade escolar e pelo professor no âmbito da sala de aula, visto que não há respaldo do primeiro nível de concretização curricular. Entretanto, como temos ressaltado sobre o cerceamento do currículo avaliado, é um tensionamento que tanto a comunidade escolar e o docente têm pouca possibilidade de atuação frente às avaliações institucionais.

Por fim, a partir do cotejo quanti-qualitativo interpretativista das habilidades, ressoam as palavras de Apple (2013), nas quais o teórico afirma ser difícil “voltar atrás”, tendo em vista a destituição de uma base comum ou da homologação do currículo, sendo que o provável, na melhor das hipóteses, é uma releitura dos currículos – ou da BNCC (Brasil, 2018) – com vistas à realização de algumas alterações que tenham provocado disputas sociais mais efusivas. Nesse sentido, possivelmente, as forças sociais de centralização-descentralização tenderiam, mais ainda, à homogeneização, ancoradas no cenário político-social no qual o Brasil está imerso ao longo das últimas duas décadas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 71-106.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20-12-1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 set. 2024.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10/09/2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2026.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGe. *Palavras e contrapalavras*: enfrentando questões da metodologia Bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19- 39.

GÓMES, Ángel I. Pérez. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In SACRISTÁN, José Gimeno et al. *Educar por competências*: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 64-114.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. Competências gerais Da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. *Ecos Revista Científica*, n. 52, p. 1-19, 2020. <<https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678>>. Acesso em: 10/09/2024.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez: 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* [livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* [livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-34.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Introdução. In SACRISTÁN, José Gimeno et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2008a, p. 7-11.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In SACRISTÁN, José Gimeno et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2008b, p. 11-63

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*: Porto Alegre: ArtMed, 2010, p. 16-35.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos, e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Paulista*. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf>. Acesso em: 10/06/2026.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <<http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>>. Acesso em: 09/06/2026.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

- Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Autora 1 – Coleta e análise dos dados, escrita, revisão e edição do artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

A autora declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.