

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

RENATA LOPES DA SILVA

**DETERMINAÇÕES HISTÓRICO-LEGAIS E CONCEPÇÕES DE ENSINO
COMUM NACIONAL (2015-2018)**

**PONTA GROSSA/PR
2020**

RENATA LOPES DA SILVA

**DETERMINAÇÕES HISTÓRICO-LEGAIS E CONCEPÇÕES DE ENSINO
COMUM NACIONAL (2015-2018)**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação, do
Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Área de Concentração: História e Políticas
Educacionais.

Orientadora: Prof. Pós Dra. Maria Isabel
Moura Nascimento

**PONTA GROSSA/PR
2020**

S586 Silva, Renata Lopes da
Determinações Histórico-Legais e Concepções de Ensino Comum Nacional / Renata Lopes da Silva. Ponta Grossa, 2020.
222 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento.

1. Estado neoliberal. 2. Educação-ensino. 3. Escola-ensino- conhecimento.
4. Bncc. I. Nascimento, Maria Isabel Moura. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.981

FOLHA DE APROVAÇÃO

RENATA LOPES DA SILVA

DETERMINAÇÕES HISTÓRICO-LEGAIS E CONCEPÇÕES DE ENSINO COMUM NACIONAL (2015-2018)

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação, no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de concentração: História e Políticas Educacionais.

Ponta Grossa, 30 de Junho de 2020

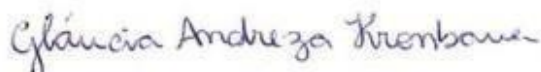
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Orientadora



Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado
Universidade Estadual de Maringá



Prof. Dra. Glaucia Andreza Kronbauer
Universidade Estadual do Centro-Oeste



Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira
Universidade Estadual de Ponta Grossa



Prof. Dra. Vera Lucia Martiniak
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Aos meus pais, Joel (*in memoriam*) e Matilde,
exemplos de resiliência.

Aos meus irmãos, pela vivência fraterna.

À minha sobrinha, pela inspiradora renovação
da vida.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, universidade pública, gratuita e que traduz qualidade em suas ações cotidianas, possibilitando aos seus ingressos o insubstituível crescimento pessoal e profissional no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão.

Ao professor Dr. Jefferson Mainardes pelo incentivo e aprendizados no início deste doutoramento.

À minha orientadora, professora Maria Isabel Moura Nascimento, pelo seu compromisso social com a Educação, generosidade em sua orientação e o exemplo profundo de seu trabalho para a constituição de um mundo mais digno, empático e ético para todos.

Ao apoio institucional fundamental dos colegas do Departamento de Pedagogia-DEPED.

À banca de professores doutores Gláucia Andreza Kronbauer, Maria Cristina Gomes Machado, Rita de Cássia da Silva Oliveira e Vera Lucia Martiniak pelas relevantes contribuições.

Às professoras doutoras Maria Isabel Moura Nascimento, Maria Cristina Gomes Machado e Rita de Cássia da Silva Oliveira que traduziram em palavras no Mestrado em Educação incentivo que potencializaram a continuidade dos estudos acadêmicos.

Aos meus familiares e amigos pelo incentivo ao longo de toda minha formação acadêmica.

Ao Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação nos Campos Gerais - HISTEDBR-GTCG, por criar espaços de discussões que permitiu elaborar as questões centrais do mestrado em Educação e o desenvolvimento do presente estudo.

Ao Grupo de Pesquisa Estado, Sociedade e Educação: Políticas de Formação de Professores- GEPESE, que muito contribuiu com a minha iniciação científica, hoje grupo de pesquisa Capital, Trabalho, Estado, Educação e Políticas Educacionais- GPCATE. Agradeço especialmente as professoras Dra. Gisele Masson, professora Dra. Simone Flach, professora Ms. Margarete Munhoz, e na constituição mais recente do grupo a professora Dra. Carina da Silva Darcoletto.

Às escolas, faculdades e Universidades que me suscitaram estabelecer

relações com a necessidade de formação permanente em espaços instituídos historicamente para a formação científica.

Aos professores do PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação, que pude conviver nos últimos anos durante as disciplinas e orientações, bem como aos mestres que tive desde a minha formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Aos meus colegas de Pós-graduação, pelas contribuições ao longo desta pesquisa.

RESUMO

SILVA, Renata Lopes da. **Determinações Histórico-Legais e Concepções de Ensino Comum Nacional (2015-2018)**. 2020. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2020.

A presente tese apresenta um estudo documental bibliográfico no contexto da Educação contemporânea (2015-2018) tendo como fonte primária o documento Base Nacional Comum Curricular-BNCC, homologado pelo Ministério da Educação no período de 2017-2018. A BNCC é um norteamento legal, que indica um movimento contínuo e em conformidade a reformas legais que envolvem a Educação Básica. Destacamos o materialismo histórico e dialético como pressuposto teórico e metodológico, alicerçado a categorias centrais que o fundamentam. Enquanto acepção da pesquisa, consideramos o ensino como fundamental para compreender a concretização da ordenação do sistema capitalista contemporâneo, e seus vínculos como um instrumento que remonta princípios da ideologia concernente ao Estado Neoliberal. A pesquisa revela que o modelo de documento apresentado enfatiza a indicação do controle estatal sobre a educação escolar, no âmbito geral da Educação Básica, direcionando diferentes ações obrigatórias como: a implementação de novos currículos escolares, currículos para a formação de professores, avaliações de diferentes ordens, e vinculação de livros e materiais didáticos. No entanto, encaminha o sujeito para a autorregulação do aprendizado, para o ideário de cidadania, empreendedorismo, protagonismo e a um projeto de vida que expressam indicadores liberais revivificados na ideologia neoliberal. A educação, o ensino e o conhecimento expressos no documento BNCC estão inseridos dentro do contexto histórico contemporâneo de modo de produção capitalista, e se desenvolvem materialmente compondo parte da estratégia Neoliberal estatal para a manutenção da organização do capital, apresentando-se em meio aos movimentos das contradições inerentes as lutas de classe, bem como seus embates em suas frações de classe. Devido ao desdobramento sobre o ensino, foi possível destacar na BNCC, que o conceito de conhecimento situa-se no desenvolvimento de competências e habilidades, em que o mundo do trabalho torna-se um eixo norteador geral para o documento e a concepção de Educação- Ensino a ser institucionalizada pela escola visa compor o modelo de exigências globais e de mundialização do capital. Desta maneira, adjacentes as constantes reestruturações do capital, a educação escolar situa-se em meio às contradições e disputas sociais em que pese termos como equidade e meritocracia. A BNCC conceitualmente sugere um contexto de mundo e de sujeito capazes de intervenção e contribuição social por meio da cidadania e do mundo do trabalho, entretanto, mantém uma escola voltada para competências e habilidades ainda inseridas em diferentes contextos de classes, traduzindo uma reforma na política educacional caracterizada pela flexibilização, pelo ensino que remonta uma base técnica, produtiva e conservadora condizentes ao projeto de educação neoliberal. É fundamental que o movimento coletivo dos profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem na escola, reinterpretem os documentos legais para que possam compor um movimento crítico diante as questões dos embates que dizem respeito à formulação e suas concepções. Contudo, há a necessidade do desenvolvimento do ensino enquanto conhecimento universal na perspectiva histórica e crítica, como materialização da ação transformadora dos sujeitos enquanto práxis dentro da sociedade, considerando o arrazoado científico produzido pelas instituições de pesquisa em educação que tangenciam de forma contra-hegemônica.

Palavras chave: Estado Neoliberal. Educação-Ensino. Escola-Ensino-Conhecimento. BNCC.

ABSTRACT

SILVA, Renata Lopes da. **Historical-Legal Determinations and Conceptions of National Common Education (2015-2018)**. 2020. 222 f. Thesis (Doctorate in Education) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2020.

The present thesis presents a bibliographic documentary study in the context of contemporary Education (2015-2018) having as primary source the document Common National Curriculum-BNCC, approved by the Ministry of Education in the period 2017-2018. BNCC is a legal guideline, which indicates a continuous movement and in compliance with legal reforms involving Basic Education. We highlight historical and dialectical materialism as a theoretical and methodological assumption, based on the central categories that underlie it. As the meaning of the research, we consider teaching as fundamental to understand the concretization of the ordering of the contemporary capitalist system, and its links as an instrument that goes back to the principles of ideology concerning the Neoliberal State. The research reveals that the document model presented emphasizes the indication of state control over school education, in the general scope of Basic Education, directing different mandatory actions such as: the implementation of new school curricula, curricula for teacher training, evaluations of different orders, and linking books and teaching materials. However, it leads the subject to self-regulation of learning, to the ideas of citizenship, entrepreneurship, protagonism and to a life project that express liberal indicators revived in neoliberal ideology. The education, teaching and knowledge expressed in the BNCC document are inserted within the contemporary historical context of capitalist production mode, and are materially developed as part of the state's Neoliberal strategy for the maintenance of capital organization, presenting itself in the midst of movements the contradictions inherent in class struggles, as well as their clashes in their class fractions. Due to the development of teaching, it was possible to highlight in the BNCC, that the concept of knowledge is situated in the development of competences and skills, in which the world of work becomes a general guiding axis for the document and the concept of Education- Teaching to be institutionalized by the school aims to compose the model of global requirements and globalization of capital. In this way, adjacent to the constant restructuring of capital, school education is situated amidst social contradictions and disputes in spite of terms such as equity and meritocracy. The BNCC conceptually suggests a context of the world and the subject capable of intervention and social contribution through citizenship and the world of work, however, it maintains a school focused on competences and skills still inserted in different contexts of classes, translating a reform in politics educational system characterized by flexibility, characterized by teaching that goes back to a technical, productive and conservative basis consistent with the neoliberal education project. It is essential that the collective movement of professionals involved in the teaching and learning process at school, reinterprets the legal documents so that they can compose a critical movement in the face of the issues of conflicts that concern the formulation and its conceptions. However, there is a need for the development of teaching as universal knowledge from a historical and critical perspective, as materialization of the transforming action of subjects as praxis within society, considering the scientific reasoning produced by educational research institutions that are tangentially counter-hegemonic.

Keywords: Neoliberal State. Education-Teaching. School-Teaching-Knowledge. BNCC.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Influências nas elaborações conceituais	40
Figura 2 - Documento normativo	44
Quadro 3 - Objetivos	54
Figura 4 - Conceitos da organização estrutural	60
Figura 5 - Influências nas proposições legais.....	62
Quadro 6 - Organização e objetivos de aprendizagem	67
Quadro 7 - Definição de objetivos	67
Quadro 8 - Componentes Curriculares.....	68
Quadro 9 - Divisão entre unidades, objetos e habilidades	69
Quadro 10 - Exemplo de unidades, objetos e habilidades.....	69
Quadro 11 - Componentes Curriculares.....	70
Figura 12 - Relações na definição de conhecimentos	80
Figura 13 - Competências gerais	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - A LEGALIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-BNCC.....	23
1.1 Contextualização da BNCC na Educação brasileira: a ideia de conteúdos mínimos na Constituição de 1988.....	29
1.2 A Legislação educacional definida na LDB (1996) e a Base Nacional Comum BNC.....	35
1.3 Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017-2018): apontamentos a partir do Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024).....	41
CAPÍTULO 2 - A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-BNCC: O ENSINO OBRIGATÓRIO REGISTRADO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO.....	50
2.1 Considerações acerca da Base Nacional Comum Curricular-BNCC como fonte histórico-legal para Educação Básica.....	58
2.2 Estrutura organizacional da Base Nacional Comum Curricular-BNCC.....	61
2.3 O que define o conhecimento geral da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	65
CAPÍTULO 3 - EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM: A DESDOBRAMENTOS A UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	87
3.1 A formulação político-pedagógica.....	91
3.2 Ensino, conhecimento e currículo.....	101
3.3 Avaliação: possibilidades normativas.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE A – COMPETÊNCIAS GERAIS.....	146
APÊNDICE B – CONCENTRAÇÃO CONCEITUAL (2015-2019): RELAÇÕES GERAIS ESTABELECIDAS.....	148
ANEXO A – SOLICITAÇÃO DE RESPOSTAS AS ENTIDADES EDUCACIONAIS.....	153
ANEXO B - NOTA ANPED.....	155
ANEXO C – OFÍCIO CNE-BNCC.....	156

ANEXO D – FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTROS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS-FORUMDIR, NOTA PÚBLICA DOS DIRETORES NOTA A BNCC.....	165
ANEXO E - ANPED-ABDC NOTA SOBRE A APROVAÇÃO DA BNCC PELO CNE.....	167
ANEXO F - ANPED BNCC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	169
ANEXO G – SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR- ANDES- SOBRE ÁREAS OBRIGATÓRIAS.....	183
ANEXO H – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO- CONTEE, AVALIAÇÃO SISTEMÁTICA DA BNCC.....	185
ANEXO I – RASTREABILIDADE DE OBJETIVOS NA BNCC.....	198
ANEXO J – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE BIOLOGIA-SBENBIO -MOÇÃO AO MEC-NCC.....	200
ANEXO K – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO- CNTE- MOÇÃO AO CNE.....	201
ANEXO L – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO-CNTE MOÇÃO AO MEC-BNCC.....	203
ANEXO M – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO-CONTEE NOTA À REVOGAÇÃO DA BNCC.....	205
ANEXO N – FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO-FNPE NOTA À BNCC.....	207
ANEXO O - ANPED MOÇÃO AO PROCESSO BNCC JUNTO A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA-SEB.....	209
ANEXO P – PEDIDO DE VISTAS À BNCC.....	210
ANEXO Q – CONSELHEIROS CNE-POSICIONAMENTO.....	221
ANEXO R – APROVAÇÃO PELO CNE AO DOCUMENTO BNCC.....	223

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa documental bibliográfica conta como fonte primária a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, aprovada pelo Ministério da Educação-MEC, no seio das contradições sociais, para as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017 e para a etapa do Ensino Médio em 2018. A delimitação do objeto da tese foi construída com as orientações sistemáticas, disciplinas e grupos de estudos desenvolvidos dentro da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG aonde houve a possibilidade de rever o objeto de pesquisa que foi definido a partir dos anos de 2015 a 2018, justificado pela aprovação da BNCC no Conselho Nacional de Educação-CNE (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017) contemplando as etapas que surgiram no processo de formulação das versões da BNCC, bem como da aprovação da parte final relativa à etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular, homologada pelo ministro da Educação, Rossieli Soares, em dezembro de 2018.

Justifica-se, ainda, o período delimitado a partir do maior número de produções científicas sobre o documento BNCC em que pudemos elaborar problematizações em que implicariam as normatizações legais em que pese um movimento de reforma da Educação no contexto neoliberal. O interesse por pesquisar a Educação na História contemporânea, tendo como objeto de análise o documento BNCC está vinculado ao compromisso profissional com os estudos científicos que abordem na História da Educação, a função social da Educação Básica em termos de garantir a sua heterogeneidade e sua universalização.

Soma-se a isso a constituição de uma temática de ordem prioritária estatal e que deverá causar impacto na organização da escola, na implementação de novos currículos, na adequação de livros e de materiais didáticos, cursos de formação inicial e permanente de professores, bem como nas avaliações de diferentes ordens. A definição oficial do Ministério da Educação-MEC para o documento se insere nos seguintes termos:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define

o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, BNCC, 2018a, p.5).

A partir dessas colocações foram elencados questionamentos para apresentação do problema de pesquisa que se deram por meio das reflexões sobre o ensino e as instituições escolares em suas limitações históricas e sociais, haja vista, as demandas por novas capacitações técnicas e humanísticas exigidas pelo mundo do trabalho. O problema se desenvolveu inicialmente por intermédio de questões sobre a formulação do documento BNCC. Outras dúvidas surgiram com relação aos pressupostos que apresentavam-se em uma possível reforma da educação, como: os marcos legais que estariam indicados; os agentes e instituições envolvidas; a estrutura do documento; dos conteúdos e de conhecimentos que foram sendo priorizados; do propósito de uma BNCC no contexto educacional contemporâneo diante das parcerias público-privada; as concepções de educação, de escola, de ensino e conhecimento que são potencialmente apreendidas no documento.

Assim, o objeto de investigação, a problemática apreendida em síntese das indagações e contextualizações da fonte primária (BNCC) indica a necessidade da análise dos princípios neoliberais na formulação legal e nas concepções que sustentam esse documento. Desta forma, procuramos investigar ao longo das seções, indicadores neoliberais e suas relações no contexto da Educação contemporânea, tendo como fonte primária esse documento em seu processo de formulação (2015-2018), em meio a marcos legais, eixos estruturantes e concepções.

Considerando o exposto, os objetivos desta pesquisa têm, em sua existência objetiva, na sociedade burguesa, um sistema de relações construído pelos homens, que é “[...] o produto da ação recíproca dos homens” (MARX, 2009c, p. 244), que significa que a relação sujeito e objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade. A distinção entre aparência e essência é primordial; como explica Netto (2011), pois “[...] toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1985, p.271); ainda, que para Marx,

(1982, p.158) “[...] as verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas.”

A educação, tida como uma “[...] dimensão da vida dos homens” (LOMBARDI, 2010, p. 20), não pode ser analisada como neutra ou à parte do movimento do contexto social, visto que as atividades dos homens não podem ser consideradas de forma isolada, mas apreendidas “[...] no seu processo de desenvolvimento real em condições determinadas” (MARX; ENGELS, 1977, p. 26). Nesse sentido, os pressupostos teóricos e metodológicos estão fundamentados no materialismo histórico e dialético (MARX, 1989, p. 29) em que a concepção de história entende-se por [...] estudar, em suas minúcias, as condições de vida das diversas formações sociais, antes de fazer derivar delas as ideias políticas, estéticas, religiosas [...] que lhes correspondem (MARX; ENGELS, 1963, p. 283). Em “Teses sobre Feuerbach” (1977), exposta na obra “Ideologia Alemã”, Marx e Engels explicam as dificuldades da concepção materialista da realidade e dão indícios do que seria a concepção materialista histórica e dialética:

[...] O principal defeito de todo materialismo até aqui (incluindo o de Feuerbach) consiste em que o objeto, a realidade, a sensibilidade, só é apreendido sob a forma de objeto ou de intuição, mas não como atividade humana sensível, como práxis, não subjetivamente. Eis porque em oposição ao materialismo, o aspecto ativo foi desenvolvido de maneira abstrata pelo idealismo, que, naturalmente, desconhece a atividade real, sensível, como tal (MARX; ENGELS, 1977, p. 11).

Com o desafio de apreender a essência do objeto estudado, observamos que categorias de análise como Estado, Ideologia e Hegemonia apresentam-se como fundamentais para a compreensão do real. Consideramos que o método, expressa uma concepção de realidade, de mundo e de vida em seu conjunto, uma mediação entre o processo de apreender; revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fatos sociais (FRIGOTTO, 1998; 2007). Tendo na reflexão teórica, com vistas a transformação social a práxis em “[...] que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, na realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento [...]” (MARX, 1977, p.12), fazendo da práxis uma forma de reconhecimento do real, uma prática que transforma o que era anterior ao conhecimento histórico-social.

Reconhecemos na história contemporânea, as disputas da ordem do capital, que se apresentam de maneira sutil em discursos oficiais e, estrategicamente, aliados aos interesses hegemônicos, dado a isso, a dificuldade de desvelar, no movimento da história recente, as possíveis contradições em que são legitimadas o Estado Neoliberal. Embates sobre direitos sociais, em geral, são uma constante neste cenário, considerando-se que a realidade é complexa e influenciada por múltiplas determinações.

Dentro dos anseios levantados por esta pesquisa, consideramos a totalidade das relações de produção, que para Marx (1977; 1989) constituem a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas. Este modo de produção da vida material influencia o processo de vida social, política e intelectual, fazendo com que a consciência dos homens tenha seu ápice em seu ser social, dentro das relações existentes na sociedade (MARX, 1989). Neste contexto, permite-se analisar o documento BNCC enquanto a representação material de uma determinada sociedade, com vistas à reprodução de relações econômicas que procuram sustentar as diferentes crises do capital presente na história contemporânea apresentando-se como um instrumento estratégico de princípios neoliberais.

De acordo com a perspectiva materialista histórica e dialética, (MARX, 1989) em certa etapa do desenvolvimento social, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, com as relações de propriedade no seio das quais elas haviam se desenvolvido até então. A transformação que se produz na base econômica redimensiona em níveis diversos a superestrutura. Ao considerarmos tais transformações, convém pensar que, essa transformação material das condições econômicas de produção, podem ser confundidas sob formas ideológicas. Assim, Marx (1989) explicita que não podemos julgar o indivíduo pela ideia que ele faz de si mesmo, nem julgar uma tal época de transformação pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo “conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção burguesas que são antagônicas não no sentido individual;” “[...] mas de um antagonismo que nasce das condições de existência sociais dos indivíduos”; em que “[...] as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo

tempo, as condições materiais para resolver este antagonismo” (MARX, 1989, p. 45).

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa definiram-se por uma ampla revisão bibliográfica com vistas ao levantamento das principais categorias a serem trabalhadas na pesquisa, considerando as potenciais categorias de análise referente ao método definido para compreensão do objeto deste estudo, assim artigos, dissertações e teses foram considerados relevantes para o desenvolvimento da pesquisa de acordo com os objetivos propostos. A pesquisa documental contou com a seleção do documento online disponível no site¹ do Ministério da Educação, bem como uso documental das versões do documento BNCC, ao todo contabilizando três variantes. A primeira versão com 304 páginas, a segunda revisão com 652 páginas, e a terceira versão, a final, incluindo as disposições legais para o Ensino Médio, com 600 páginas.

A partir do Estado do Conhecimento² consideramos Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado defendidas até o ano de 2018³ como o recorte histórico já explicitado neste trabalho. O levantamento desses trabalhos foi elaborado tomando-se como referência a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia-IBICT.

Trabalhos que abordaram a Base Nacional Comum Curricular no período estudado, pesquisas que contribuíssem aos aspectos de interesse definidos ao objeto desta pesquisa foram destaque a formulação de uma base comum e em termos mais recentes, em especial nos anos de 2015 a 2018, com o documento BNCC sendo elaborado oficialmente pelo Ministério da Educação-MEC, estudos

¹ Base dados disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

² Foram disponibilizados meios digitais para consulta pública via questionários online. Segundo o Ministério da Educação-MEC, contou com reuniões, audiências e conferências em diferentes instâncias governamentais e não- governamentais, com a participação de diferentes professores das redes pública e privada, como também do terceiro setor. A participação ao longo das reuniões legais foi reduzida e seletiva, não contanto com a ampla participação da sociedade civil.

³O trabalho do Estado do Conhecimento foi realizado até 2018, ano de homologação do documento para o Ensino Médio, que contou com diversas críticas das associações científicas por não ter tido aprofundamento no debate sobre os termos centrais do documento. Foram elaboradas moções de repúdio pelas principais representações de pesquisa em Educação no Brasil

científicos como dissertações e teses foram encontradas atrelando a BNCC ao currículo. Na leitura documental, selecionamos elementos considerados centrais ao estudo da BNCC, com o alinhamento Neoliberal, dispomos da acepção ensino como um conceito que se amplifica na disposição legal e pressupõe o desencadeamento de outras concepções como: a função política-pedagógica do conhecimento, da avaliação, e do currículo, no contexto da formação escolar que corresponde à Educação Básica⁴ no Brasil.

Ao elaborar o levantamento de estudos científicos a partir do período de 2015 a 2018⁵, destacamos variações de abordagens e temáticas a partir da BNCC; selecionamos as pesquisas que tiveram destaque o documento BNCC, com relação a questões desencadeadas inicialmente como pertinentes à presente pesquisa, como estudos realizados em programas de Pós-Graduação, stricto sensu (mestrado e doutorado), como os de Rocha, N. F. E (2016); Branco (2017); Coelho (2017); Heleno (2017); Matos (2017); Rodrigues (2017); Ávila (2018); Brazão (2018); Cardoso (2018); Costa, R. (2018); Costa, V. (2018); Cunha (2018); Fonseca (2018); Freitas (2018); Lima (2018); Mueller (2018); Oliveira (2018); Pessoa (2018); Piovesan (2018); Triches (2018); Silva, Alves Neto; Vicente (2015); Silva (2018) que estrudaram as aproximações com o currículo definido a partir da BNCC e suas relações com as deliberações do Estado.

A base de dados da CAPES (2018) demonstra que, ao longo da formulação do documento BNCC, houve um aumento do interesse pela sua investigação, considerando-se a homologação da parte final da Educação Básica, e a necessidade do contínuo aprofundamento do documento para a compreensão da história da educação contemporânea. Em 2019, 38 trabalhos de dissertação⁶ privilegiaram questões relativas à análise de um currículo obrigatório, como nos trabalhos de Centenário (2019), Coelho, E. (2019), Galvão (2019), Lima (2019), Machado (2019), Matos, J. (2019), Oliveira P. (2019), Paglia (2019), Pereira (2019), Pereira, K. (2019), Rosa (2019), Souza (2019), Schelive (2019). O levantamento bibliográfico⁷ considerou que artigos científicos (2013- 2017), direcionaram discussões sobre a formulação geral do documento. Em 2018 e 2019⁸, dossiês concentrados sobre o documento foram apresentados, compondo um quadro sobre temáticas diversas. Consideramos como referencial bibliográfico, artigos que compuseram relações com questões iniciais da tese. A análise documental em meio ao contexto do modo de produção capitalista,

permitiu que o estado do conhecimento levantado e o estudo bibliográfico desenvolvido ao longo da pesquisa considerassem o ensino enquanto uma fundamental acepção desta pesquisa tomado como referência a visão de mundo, de sociedade e de sujeito determinados pelo contexto histórico contemporâneo, alicerçado a categorias em discussão, o Estado e as relações ideológicas.

No tocante a isso, defendemos a presente tese a partir da análise documental e do levantamento bibliográfico: A educação, o ensino e o conhecimento expressos no documento BNCC estão inseridos dentro do contexto histórico contemporâneo de modo de produção capitalista, e se desenvolvem materialmente compondo parte da estratégia Neoliberal estatal para a manutenção da organização do capital, apresentando-se em meio aos movimentos das contradições inerentes às lutas de classe, bem como seus embates em suas frações de classe.

Devido ao desdobramento sobre o ensino, foi possível destacar na BNCC, que o conceito de conhecimento situa-se no desenvolvimento de competências e habilidades, que destacam o mundo do trabalho como um eixo norteador, em que a concepção de Educação-Ensino, a ser institucionalizada pela escola, visa compor o modelo de exigências globais e de mundialização do capital. Desta maneira, adjacentes às constantes reestruturações do capital, a educação escolar situa-se em meio às contradições e disputas sociais, em que pese termos como equidade e meritocracia.

A pesquisa revelou que o modelo de documento apresentado enfatiza a indicação do controle estatal sobre a educação escolar, no âmbito geral da Educação Básica, direcionando diferentes ações obrigatórias, como: a implementação de novos currículos escolares; currículos para a formação de professores; avaliações de diferentes ordens; e vinculação de livros e materiais

⁴Correspondem às etapas de Ensino: a Educação Infantil (de 0 a 6 anos); O Ensino Fundamental (de 7 a 14 anos) e o Ensino Médio (de 15 a 17 anos). A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

⁵Consta em referencial.

⁶Consta em referencial.

⁷Triches e Aranda (2016) apresentam um estudo da BNCC, selecionando 30 produções bibliográficas que a conduzem a análise aos de 2014-2016. Soek e Mainardes (2017) apresentam um estudo da BNCC, com levantamento geral de publicações entre 2014-2017 (160 artigos, 4 monografias e 2 dissertações).

⁸Consta em referencial.

para o ideário de cidadania, do empreendedorismo, do protagonismo e a um projeto de vida individual que expressam indicadores liberais revivificados na ideologia neoliberal. A BNCC, conceitualmente, sugere um contexto de mundo e de sujeito capazes de intervenção e contribuição social por meio da cidadania e do mundo do trabalho, entretanto, encaminha a manutenção de uma escola voltada para competências e habilidades técnicas ainda inseridas em diferentes contextos de classes, traduzindo uma reforma na política educacional caracterizada pela flexibilização, pelo ensino neotecnista, neoprodutivista e neoconservador.

Ainda, ao que pese a necessidade obrigatória da reprogramação política-pedagógica direcionada a partir da BNCC, é fundamental que o movimento coletivo dos profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem na escola, reinterpretem os documentos legais, para que se possa compor um movimento crítico diante das questões dos embates que dizem respeito à formulação e a suas concepções. Contudo, há a necessidade de fortalecimento do direito ao ensino, enquanto conhecimento científico universal e o currículo em uma perspectiva histórica e crítica, como materialização da ação transformadora dos sujeitos enquanto práxis dentro da sociedade, considerando o arrazoado científico, produzido pelas instituições de pesquisa em educação, que tangenciam de forma contra-hegemônica a uma Pedagogia expressa em indicadores neoliberais.

Inspirado internacionalmente, o documento que dá corpo teórico prático às etapas da Educação Básica, tem como intenção produzir mais qualidade e equidade social.

A construção da BNCC segue uma tendência internacional entre países que se propuseram a reformar a Educação, sempre em busca de mais qualidade com equidade. Entre eles: Austrália, Estados Unidos, Inglaterra, África do Sul, Cuba, Chile, Portugal, Coreia do Sul. Foram usados diferentes estilos e métodos de elaboração e implantação, com claros ensinamentos que podem ser úteis ao Brasil, tais como: a forma com que a sociedade e seus diversos setores foram envolvidos; a definição dos atores que lideraram e daqueles que integraram o processo de construção dos documentos; as metas e prazos estabelecidos; a forma como a implementação foi realizada, monitorada, acompanhada e ajustada (BRASIL, BNCC, 2017a, p.5).

A BNCC, segundo a sua definição elaborada oficialmente pelo Ministério da Educação-MEC, pretende versar sobre o conteúdo e não define o “como

ensinar”, mas remete a um alinhamento curricular obrigatório. Dessa forma, a partir de uma revisão internacional, como mencionado acima para a formulação do documento que define a BNCC, salientamos que sua constituição normativa nacional buscou ser realizada, segundo o Ministério da Educação-MEC, por meio de debates institucionalizados pelo Estado⁹ e sociedade civil organizada, contudo, a metodologia de organização, incorporação de reivindicações dos sujeitos foi considerada fragilizada ao longo da formulação da BNCC, bem como na elaboração final do documento, que não logrou êxito para dimensionar a totalidade das instituições e associações que representam a educação nacional.

A partir dessas questões, no capítulo 1, situamos no contexto da Educação contemporânea um alinhamento com o Estado Neoliberal, presente na materialidade de marcos legais, que constituíram determinações normativas nacionais, nas reformas por meio das políticas educacionais. Evidenciamos, na legalidade da formulação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, o conceito de conteúdos mínimos na Constituição de 1988; as relações de influência internacional do capital internacional; os indicativos de uma Base Nacional Comum-BNC na Legislação educacional definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394 de 1996 e uma Base Nacional Comum atrelada ao currículo a partir do Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024). Destacamos nos desdobramentos sobre a formulação da BNCC a partir de 2015, o plano de debates para a constituição do documento.

No capítulo 2, por meio da estrutura organizacional da BNCC (2017-2018), na apresentação da constituição geral da BNCC, de textos introdutórios, conhecimento geral, da estruturação por etapa e por área, das competências gerais e competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares, foram levantadas questões referentes ao ensino,

⁹Consideramos o estado do conhecimento um instrumento importante para o trabalho do pesquisador, que permite a familiarização com outras pesquisas dentro do tema escolhido, dando-lhe mais segurança e menores problemas em enunciar o seu problema de pesquisa. Outro benefício para o desenvolvimento da pesquisa é oferecer aos pesquisadores um tema com os limites de outras pesquisas já realizadas, anunciando o quanto a sua proposta de pesquisa pode somar às demais pesquisas já produzidas (NASCIMENTO, 2006, p.142).

estabelecendo-se possíveis relações com o reforço para a homogeneização do conhecimento, que se articula com indicadores da leitura neoliberal interpretados em conceitos de flexibilização, equidade, meritocracia, qualidade da educação, competências e habilidades, que compõem a contextualização normativa da lógica padronizada do capital.

Na terceira seção, no capítulo 3, a partir da formulação político-pedagógica do documento da BNCC, identificamos a indicação da autorregulação do aprendizado, para o ideário de cidadania, empreendedorismo, protagonismo e a um projeto de vida que expressam indicadores liberais revivificados na ideologia neoliberal. A Educação Básica instrumentalizando os indicadores da política neoliberal hegemônica situa o ensino no contexto do neoprodutivismo, do neotecnicismo e do neoconservadorismo, pressupostos em uma realidade de espaço global, da globalização, de mundialização do capital, do enfraquecimento dos Estados-Nação, em uma perspectiva sob a égide da liberdade, da cidadania, dos direitos e das expectativas de aprendizagem, que contrastam com os conceitos de descentralização e desconcentração estatal convergentes, ao mundo do trabalho contemporâneo, atrelado à avaliação. Ao trabalho do professor e às relações com o conhecimento e currículo, situamos o ensino na perspectiva histórico e crítica como potencial contra-hegemônico para a legitimação da constituição de uma formação humana.

CAPÍTULO 1

A LEGALIDADE NA CONSTITUIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-BNCC

Comportamento Geral
[...] Você merece, você
Merece, tudo vai bem,
tudo legal, cerveja,
samba, e amanhã,
seu Zé, se acabarem
com teu Carnaval...
Você deve
aprender a baixar
a cabeça e dizer
sempre:
"Muito obrigado"
São palavras que ainda
te deixam dizer por ser
homem bem
disciplinado.
Deve, pois, só fazer
pelo bem da Nação
tudo aquilo que for
ordenado [...]
(GONZAGUINHA, 1973)

A Educação na contemporaneidade¹⁰ compreendida no seio de lutas históricas, expressam disputas de direitos ao ensino em que “[...] as leis¹¹ são concebidas como registros de valores e de ideias característicos de um determinado período histórico” (SANFELICE, 2013, p.23). Nesse sentido, as reformas educacionais representam uma determinada época em suas relações de embates político-sociais, que implicam para Cury (1986, p.13-19) uma “visão dialética do homem” e de seu mundo histórico-social a considerar a realidade como efetivo espaço de lutas de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas.

A necessidade de investigação das influências neoliberais faz-se constante, e proporciona compreender que se trata de algo mais impactante do que uma alternativa teórica ampla que se traduz na economia, na ética, na política e a esfera educacional, porque constitui uma ideologia que, ao senso comum, pode tornar-se hegemônica, como se fosse à única leitura possível e viável para os problemas criados pelo próprio capitalismo como aponta Corrêa (2000). Considerando a sociedade capitalista, para Mészáros (2008) que quanto mais

desenvolvida, mais unilateralmente está centrada na produção de riqueza, para a perpetuação da sociedade de mercadorias, em “um fim em si mesma” e na “exploração das instituições educacionais em todos os níveis,” bem como as escolas preparatórias até as universidades, na forma da privatização “promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado,” tem ao mercado, sedimentado pela interferência mínima do Estado, espaço na economia que governos neoliberais transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social e conseguem ideologicamente que esta transformação seja aceita como a única saída possível em que termos como comunidade (GENTILI, 1995; 2001) são definidos para o autor, como clientela e a educação torna-se objeto de consumo, onde a população pode encontrar e escolher a melhor escola a partir do ranking apresentado pelas avaliações em larga escala.

Relações entre Liberalismo¹² e democracia, são excludentes em um “Estado liberal historicamente realizado socialmente com a participação no governo restrita, limitando-se às classes possuidoras”. A essa relação com a democratização produzida “a exemplo gradual da ampliação do sufrágio, coloca o Estado liberal clássico em crise”. (BOBBIO, 2013, p.7). Em resposta à produção de exploração do capital, a política educacional contemporânea, alicerçada a esses princípios liberais, apresenta-se sob a redução de custos, a promoção automática como possibilidade de certificação, direcionando o problema do ensino do ponto de vista estatístico, permanecendo, assim, as precariedades (SAVIANI, 2007a, 2007b), sem equipar adequadamente as escolas e nem instituindo uma carreira digna para o corpo docente. Para Gentili (1995; 2001) o neoliberalismo é um movimento hegemônico, em construção, embora, economicamente, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado e que

¹⁰Segundo Saviani, definida como a história recente, aqui concentrada nos anos de 2015-2018.

¹¹Reforma Capanema da década de 1940 destacam uma determinada classe ao ensino profissional; para Saviani, (2007b) as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1961; e Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, procuram justificar a tentativa de universalização compulsória da profissionalização no ensino de segundo grau, sugerindo que as elites reservavam para si o ensino preparatório para ingresso no nível superior, relegando a população ao ensino profissional destinado ao exercício de funções subalternas.

¹² Ideias liberais permaneceram no âmbito teórico por muitos anos, até a crise da década de 1970 e a recessão no mundo capitalista avançado. Ainda que só tenha se estabelecido como uma doutrina vitoriosa nos anos de 1980, o pensamento neoliberal desenvolveu-se como um movimento ideológico internacional (GROS, 2004) a partir da década de 1930, liderado, entre outros, por Hayek e pela Sociedade Mont Pelerin, criada em 1947 em que reuniu intelectuais e políticos liberais do mundo todo.

socialmente, marca a desigualdade política; ao passo que ideologicamente, dissemina a falta de alternativas aos seus princípios. O contexto histórico, demarcado pela apreciação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, destaca a Educação Brasileira, apresentando-a na contemporaneidade, diante de desafios escolares, que remontam na escola, o ensino em suas contradições ao direito universal, previsto, legalmente, e enquanto apropriação do homem ao conhecimento produzido e elaborado sistematicamente. Direcionamentos de organismos nacionais e internacionais às políticas educacionais estão entre definidoras centrais dos ajustes à globalização do capital e ao neoliberalismo, sendo considerado que a interferência do Banco Mundial no âmbito educacional ampliou-se desde a década de 1970, em orientações, no sentido de produzir as reformas educativas, como pelos recursos financeiros aplicados, para Warde et al. (1998) em que direciona para a redução do movimento das políticas de bem-estar social, o estabelecimento das relações com a racionalização do sistema e a lógica do campo econômico, bem como subjugação dos estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa lógica.

Como fundamental, a consideração sobre o que dizem Dourado e Oliveira (2009) sobre a indução política-ideológica dos referidos organismos multilaterais¹³, a exemplo do Banco Mundial, estão concepções balizadas na ênfase dada à teoria do capital humano, identificando-se o papel reservado à educação, bem como as diferentes feições assumidas por ela no que concerne à escola de qualidade. A exposição estatal em consonância com movimentos do setor privado em torno da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, destacou no documento, impactos a educação escolar nacional, sendo referendado a partir do Ministério da Educação-MEC, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação-Consed e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação-Undime. A BNCC tem-se constituído em discurso de lei, enquanto um documento de “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017a, 2018a) e sugestiona relações com a adequação sistemática às ordenações internacionais.

¹³Sobre o banco mundial e as políticas educacionais. Ver Warde, J. M.; Tommasi, L. de; Haddad, S. na organização do texto “O banco mundial e as políticas educacionais” (1998).

Em termos, o documento afirma que “assegura direitos de aprendizagem e desenvolvimento,” entretanto, em sua designação também recorre a “expectativas de aprendizagem” (BRASIL, 2017a, 2018a), o que se aplica à realidade nacional com ênfase indicada aos conteúdos a serem ensinados, em alusão ao estudo relacionado a “competências” como aprendizado ao longo da vida, apresentando-se ao documento (BRASIL, 2018a, p.7-8) “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.”

O discurso do documento se estende à consideração de que “a BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil”, mas a condiciona como “essencial para que a mudança tenha início” relativizando o porquê do seu atrelamento aos currículos, na formação inicial e continuada de professores, na produção de materiais didáticos, matrizes de avaliações e nos exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BNCC, 2017a, 2018a). As dimensões de influência da BNCC, enquanto lei, evidenciam como explica Oliveira (2009), um processo amplo de transformação do setor educacional em atividade mercantil, considerando a transformação mundial, representando uma das dimensões da globalização, como em áreas em que a oferta direta de cursos presenciais e a distância, à produção de materiais instrucionais, na forma de livros, apostilas e softwares, às empresas de avaliação, em larga escala, a exemplo do autor ainda, às consultorias empresariais na área e até mesmo à ação de consultores do meio empresarial que assessoram tanto a inserção de empresas educacionais no mercado financeiro, quanto direcionam investimentos de recursos para a educação.

Ainda sobre a política educacional que vem sendo implementada no Brasil, há estímulo para que se subverta o currículo nacional a modelos e influências do mercado à gestão do ensino escolar. No encaminhamento a esse cenário, há o incentivo a cooperação, ao voluntarismo e à filantropia, ocasionando mudanças na estruturação e no próprio funcionamento pedagógico das escolas como aponta Saviani (2007b), caracterizando-se pela política de flexibilização, pela descentralização das responsabilidades estatais de manutenção das escolas, associando apelos sociais por educação, às representações das empresas, a organizações não-governamentais, bem como à comunidade próxima à escola, aos pais e aos demais cidadãos individualmente considerados,

encargos ao ensino. Estreitar o sentido social da educação a interesses do lucro, requer que o texto constitucional brasileiro seja revisto na acepção da educação como um direito social e um dever do Estado. Nesse sentido, que Saviani (2011b; 2013b), auxilia a pensar que o Brasil apresenta desafios ao entrar no século XXI, em termos educacionais, que estão inerentes ao século XIX. Nessa constatação, trata-se da tarefa de organizar e instalar um sistema capaz de universalizar o ensino fundamental e, por esse caminho, erradicar o analfabetismo, já estabelecidos em legislações não efetivadas.

Em torno dessas problematizações desafiadoras para a Educação, a formulação de uma BNCC, constitui caminho de incentivo à reforma legislativa e acompanha resistência histórica dos pesquisadores em educação, e ressalvas pela elaboração efetiva da ordem jurídica nas instituições de ensino, refletindo os trabalhadores em educação. Para a justificativa de um documento obrigatório norteador, o Ministério da Educação-MEC coloca os termos da BNCC como uma “referência legal, construção e adaptação dos currículos de todas as redes de ensino do país”. A essa implicação juridicamente coloca as redes e escolas em obrigatoriedade de cumprimento da BNCC aos currículos, embora no mesmo texto haja descrição de “papéis complementares” em que a “Base dá o rumo da educação, mostrando aonde se quer chegar, enquanto os currículos traçam os caminhos” (BRASIL, 2017a, p. 3-4). O discurso do documento segue, em linhas gerais em termos de autonomia para elaboração, por meio do currículo, de metodologias de ensino, de abordagens pedagógicas e avaliações, incluindo elementos da diversidade local, porém, alinhava temas, áreas de conhecimento e competências obrigatórias.

Ao determinar o que os alunos têm o direito de aprender, a BNCC (2018a), relaciona sua formulação com à melhora na qualidade do ensino em todo o Brasil, ao mesmo tempo em que a considera como não sendo a única forma para alcançar qualidade. Em sua formulação, na problematização sobre a qualidade de ensino relacionada com a Educação Básica impera o conceito de equidade seguindo documentos legais antecedentes. Mesmo reservando um destaque para a seção “igualdade, diversidade e equidade” (BNCC, 2018a, p.15-16), o texto não preserva em suas áreas obrigatórias a discussão sobre diversidade, gênero e sexualidade, conceituando gênero apenas como fenômeno linguístico.

Os discursos são destoantes quando são representados pelo Estado, por estudiosos, por acadêmicos ou pela sociedade civil organizada. Um delineamento único sobre a definição de uma base curricular nacional ainda é caminho histórico a ser percorrido. Entretanto, é possível analisar na fonte e nas relações estabelecidas em parcerias com o plano privado que o documento apresenta indícios de uma mudança na educação, intensificando expressões neoliberais, demandando contínuas análises quanto ao seu conteúdo nas escolas, local em que o documento assume a importância da sua imediata obrigatoriedade, apesar de considerações e moções¹⁴ já apresentadas por professores, reivindicando a não aprovação, e rejeitando os textos em todas as suas versões. O intenso reforço a estudos da legislação vigente, se faz emergencial ainda enquanto são designadas transformações na educação nacional a partir de determinações, consideradas hierárquicas que destituem a profissionalidade do professor e a educação.

A educação, com o objetivo político de democratizar a escola está assim subordinada para Gentili (2001) ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pelas necessidades de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia que para o autor, define o que seria a qualidade dos serviços educacionais. Ao seguir moldes estreitamente parecidos com o tecnicismo, a atividade científica na era da globalização alia-se ao comando do mercado, que restringe o pensamento do homem em nosso tempo, consagra a união da “técnica com a ciência” e marca uma grande mudança histórica, com a emergência da chamada “tecnociência” (SANTOS, 1998). De um modo geral, para o autor, já não é a ciência que comanda a técnica, mas esta que comanda a ciência, e em sendo as técnicas comandadas pelo mercado, o trabalho de pensamento dos homens torna-se limitado e estreito.

A educação, enquanto um processo histórico, pensado e realizado por e para seres humanos, encontra restrições vinculadas ao modelo de produção do capital, que estão relacionadas à compreensão da concepção de Estado, no seio das contradições estabelecidas ideologicamente. A ciência, a pesquisa e a educação, nesse sentido, desenvolvem-se a partir de interesses mercadológicos, a serviço da venda e não para o bem comum da sociedade. A discussão conceitual pedagógica exposta no documento, dá margem para que aglutinações

de áreas sejam feitas, desenhando-se prioridades educativas centradas em processos avaliativos externos ao contexto escolar. Reformas, nessa lógica, acabam interferindo diretamente em diferentes espaços sociais, em termo de espaços globais (SANTOS, 2000c, 2000d), que ultrapassam a esfera territorial. A exposição do indivíduo a sua “habilidade e a sua previdência,” a exemplo dos objetivos formulados por Hayek (1977), a BNCC situa objetivos ao indivíduo como “valorizar sua participação política e social e a dos outros;” “respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito”; e “construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade” (BNCC, 2018a, p.467-468) embora tal discurso pese ao processo de naturalização de inclusão excludente¹⁵. A seguir, destacamos, em marcos legais, princípios indicativos que dimensionam a relação entre a padronização e o conhecimento pensado para a educação escolar no Brasil, em um conceito de conteúdos mínimos, redirecionados para formulação recente da BNCC.

1.1 Contextualização da BNCC na Educação brasileira: a ideia de conteúdos mínimos na Constituição de 1988

A organização econômica torna-se importante devido a seu efeito na concentração ou dispersão do poder (FRIEDMAN, 1977, p.17-18), vista como um meio para a obtenção da liberdade política. Essa organização econômica, em função de promover a liberdade, sob o “capitalismo competitivo”, também promoveria a liberdade política ao separar o poder econômico do poder político e estabelecendo controle um do outro. Compreendendo as relações entre educação

¹⁴Constam em anexo, considerações realizadas por instituições que representam os estudos e pesquisas em Educação no Brasil na contemporaneidade, desenvolvido pelo coletivo de instituições e associações.

¹⁵Considerar os trabalhos de Kuenzer (2002, 2003a, 2003b, 2005, 2006, 2007), que auxiliam pensar conceitos atrelados ao conhecimento e as caracterizações referentes ao mundo do trabalho, a saber: Conhecimento e competências no trabalho e na escola; Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores; As relações entre conhecimento tácito e científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações; Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho; A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão; Dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.

e sociedade situada na agenda Neoliberal, o cerne problemático a ser elaborado destina-se aos saberes necessários à formação de indivíduos humanos no contexto do mundo do trabalho, em que pese tal formação a sintonia com o máximo grau de desenvolvimento das objetivações humanas nas condições atuais como, de acordo com Saviani (2016a, p.73), em que “a noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores.” Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970,

[...] materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura” que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores” (CONARCFE). Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) (SAVIANI, 2016a, p.74).

Nesse sentido, o destaque do autor ao contexto produtivo é relevante a concepção de trabalho, também alienada ao capital, em que a produção de conhecimentos se estabelece em solucionar problemas reais. O ideal de acesso ao conhecimento em função de um desenvolvimento social mais amplo não é vivenciado, e, com as transformações no mundo do trabalho, o entendimento desse ideal torna-se ainda mais desafiador à classe que não detém os modos de produção, como dimensiona Antunes (1997). Considera-se, ainda, ao autor, os elementos constitutivos das crises geradas pelo capital como complexos, a exemplo das mutações que ocorrem em ordens diferenciadas, no interior do movimento operário, como no âmbito do movimento sindical.

Na história contemporânea, uma das definições que consideramos está entre o período dos anos de 1961-1996 definido pela “unificação normativa da educação nacional e a concepção produtivista de escola,” explicitada por Lombardi (2008, p.204), que “compreende a unificação regulamentada da educação nacional, tendo como marco a promulgação da LDB em 1961; a aprovação da nova LDB 9394/96;” ao destaque a “crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista de 1961-1996; e o confronto entre as pedagogias críticas e a pedagogia do capital humano, e a concepção produtivista de educação de 1969 a 1996.” Saviani (2007b, 2015, 2019) estabelece um terceiro período (1932-1969) em que estariam em predominância a Pedagogia

Nova, subdividida em fases¹⁶ e um quarto período de 1969 a 2001, destacando-se nesse o confronto entre a concepção produtivista de educação e as Pedagogias Críticas, em outras fases¹⁷. Em 2018a, esse autor aponta uma quarta fase de relações, reformulando o enunciado feito em 2007:

[...] 4º Período (1969-2015): Predomínio da concepção produtivista de educação, subdividido nas três fases antes mencionadas e que ficam mantidas, acrescentando-se uma quarta fase assim enunciada: 4. Advento do modelo de avaliação orientado pela formação de *rankings* e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país (2001-2015). (SAVIANI, 2018a, p.791)

Dessa forma, esses termos, para Saviani (2018a, 2018b) indicariam que o “modelo de avaliação iniciado no governo FHC teve continuidade no governo Lula e se incorporou ao PNE 2014-2024”.¹⁸ Faz-se necessário salientar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e a sua amplitude a serviço de interesses particularizados. Com a definição da BNCC, considerando o problema que para Saviani (2016a) está no “conteúdo da educação” a ser desenvolvido no âmbito nacional em que a questão do trabalho pedagógico necessita ser discutida em consonância com o trabalho fundamentado como “princípio educativo.” No Brasil, o processo de desenvolvimento de um setor empresarial que mantém relações com a educação é antigo, remontando, ao menos, a ditadura militar. Entretanto, dissimulado na legislação proibitiva das instituições de ensino a gerarem lucro, como demonstra Oliveira (2009), em que com a promulgação da Constituição de 1988 se explicitou a possibilidade de existência de escolas com fins lucrativos e sua posterior regulamentação deu-se em dispositivo na Lei de Diretrizes e Bases de 1990.¹⁹ Essa especificidade brasileira auxilia na análise das redefinições do papel do Estado entre as lutas por direitos sociais que ocorreram

¹⁶Saviani (2007b) define o estudo sobre o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947); Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961); Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969).

¹⁷Confronto entre a concepção produtivista de educação e as pedagogias críticas, segundo Saviani (2007b) subdividido nas seguintes fases, a saber: predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico- reprodutivista (1969-1980); ensaios contra-hegemônicos: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980- 1991); o neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001).

¹⁸Para Saviani (2018a), a meta 7 com relação ao IDEB e que visa melhorar o desempenho dos alunos no PISA é a mais detalhada, sendo contemplada com 36 estratégias.

no período pós-ditadura, na década de 1980. Há que se considerar ainda a crise do capital que, segundo Harvey (2008), gerou aumento das taxas de lucro, estabelecendo relações com o que seria a construção da democracia, dos direitos sociais e dos materializados em políticas públicas. As relações com o setor educacional²⁰ brasileiro, como cita Oliveira (2009), tiveram influências da atividade financeira,²¹ que ocupou espaços e interligações globais bem mais sofisticadas com a liberdade de regulação e de trânsito do capital financeiro. Dentro dos marcos legais citados na BNCC, menciona-se que:

[...] a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, CF, 1988, art. 205).

Diante das responsabilidades estatais e das possibilidades reais da escola, como aponta Cury (2002; 2008), a sociedade civil organizada entra em disputas e embates históricos, e a partir da Constituição de 1988, nos debates sobre sistema de ensino brasileiro. Dessa forma, encontramos no estabelecimento de conteúdos mínimos exigidos em lei, como explica Saviani (2002, 2010b, 2010c, 2012a, 2012b, 2012c), sobre o sistema na Constituição Federal de 1988, a partir da descentralização, a autonomia dos estados e municípios, a legislação que marca uma nova forma de governo, que para Cury (2008, p.294-295) há o papel do novo conceito como em nova forma de organização da educação escolar nacional, ao pacto federativo quanto a organização pedagógica das instituições escolares, em sistema autônomo. Dos recursos aos currículos, esse papel é, para o autor, como tal porque a educação

¹⁹A LDB de 1970, lei 5692 estudada no contexto de sistema educacional, Saviani, aponta para o seu 4º artigo, que direciona a “aspectos de um núcleo comum”, em texto legal: “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada.”

²⁰Discussões sobre um sistema educacional são destaque na década de 1970, nos estudos realizados por Saviani, que demonstra a não concretização do seu pleno funcionamento. A partir da Constituição Federal de 1988, a discussão sobre sistema é retomada, sendo concentrada nos anos de 1990 em um modelo de descentralizado.

²¹Conceito de financeirização consultar CHESNAIS (2003), como no título: Uma nova fase do capitalismo? e Harvey (2008) O neoliberalismo: história e implicações.

lhe é imanente o de ser em si um pilar da cidadania e é ainda mais por ter destinado à educação básica, as três etapas, previstas e estalelecida pela Constituição Federal de 1998.

A Constituição Federal de 1988, criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB de 1990 assumisse esse conceito (CURY, 2008), como a participação na formação dos professores que trabalham e, ou em desenvolvimento dos sistemas de avaliação, de sistemas nacionais, a projetos de reformas curriculares e ao estabelecer parâmetros e conteúdos básicos de currículo o estado neoliberal centraliza ações, a exemplo do pedagógico das escolas; os usos dos recursos, da fiscalização e acompanhamento da rotina da escola, como explica Gentili (1996). Além disso, segundo o artigo 211 da Constituição, à União, o sistema federal de ensino e as instituições de ensino públicas federais em matéria educacional; ao município, a administração da Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental; ao Estado, a administração das últimas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O Ministério da Educação-MEC, nesta interpretação estatal, consolida-se, portanto, enquanto mobiliza os entes federados por meio das secretarias de educação e da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação-Undime e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação-Consed. Legalmente, neste contexto, coube ao Conselho Nacional de Educação:

[...] analisar e discutir o documento da Base levando em consideração as manifestações dos segmentos da sociedade que ocorreram durante as audiências públicas realizadas ao longo de 2017 e 2018 e as contribuições recebidas ao longo dos processos de consulta pública online. Ao final desse processo, o CNE elaborou um parecer e um projeto de resolução sobre o documento da Base relativo às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que foi encaminhado ao Ministério da Educação. Esse documento foi homologado em 2017. [...] (BRASIL, 2017a, p.5).

Para tanto, ao considerarmos a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210 identificamos a menção dos “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental” e uma das fundamentações legais para a nova Base Nacional Comum Curricular- BNCC, em que cita-se que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988), registra-se o termo conteúdos mínimos a formação básica comum, e como Saviani (2016a) menciona, a estrutura de um currículo entendido comumente como a

relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, coincidindo com o termo programa com vistas a determinado fim, entretanto, que há maior consenso por parte dos pesquisadores a aprovação de um conceito mais ampliado, que abranja todos os elementos relacionados à escola. Em síntese, para Saviani (2016a), pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola poderia ser pensado como a “própria escola” em pleno funcionamento, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência a “educação das crianças e jovens” e ainda, nessa ponderação, que pensar o currículo diz respeito ao “conteúdo da educação” e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados, neste sentido o conteúdo fundamental da escola se ligaria à questão do saber, do conhecimento, do saber elaborado, sistematizado, para o qual o acesso torna-se necessária a escola.

Em virtude desse conceito ampliado de currículo em relação à noção que identifica currículo com programa ou elenco de disciplinas, a pensar o prioritário na escola, o conceito de conteúdos mínimos e a relação como o que é secundário substituem “[...] o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola” (SAVIANI, 2016a, p.56-57). Nesse contexto, ao autor, o processo de “transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados” tem sido artigo acessório. A esse enunciado, sobre o que é prioritário, clássico, universal, ao que é disposto sobre o que seria secundário ao ensino, em vista a uma práxis emancipatória, temos a observação da superação do que Kosik (1969, p.14-15) chama de “impulso espontâneo da práxis e do pensamento para isolar os fenômenos”, para “cindir a realidade” no que é essencial e no que é secundário, definindo como “os fenômenos” e as “formas fenomênicas” das coisas que se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade. Salientamos que, na função social do ensino para as classes trabalhadoras, materializada no currículo e fixada no ensino em competências, podem derivar elementos que não são prioritários para uma transformação dos sujeitos que estão em formação na Educação Básica.

A partir disso, objetivos pensados para a incorporação dos futuros currículos, situados, na relação com conteúdos mínimos nacionais, relacionam-se a termos como “desenvolvimento integral”, “escola de tempo integral” que,

historicamente e contraditoriamente, ao longo de reformas educacionais, limitam o direito a educação e a aprendizagem. Aliado a isso, fazemos menção ao que Saviani (2016a) explicita em nova síntese, sobre a viabilização da função prática e reflexiva, da função política e cidadã da cultura sistematizada em meios complementares a educação escolar, ao que suscita ainda preocupações com a garantia legal de um ensino amplo.

A exemplo dos objetivos, que terão que ser analisados pelos professores de forma a ampliar seu alcance, o ensino na BNCC aponta princípios para o currículo, bem como ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Para Aguiar e Dourado (2018), há um contexto da contrarreforma da educação conservadora e privatista, como fundamento da BNCC, acompanhada pela ausência de um marco de referência, capaz de indicar princípios educacionais, concepções, utopias, definidos coletivamente, do referido documento BNCC. No Brasil documentos semelhantes às proposições da BNCC são mencionados²², como o estabelecimento de guias curriculares, em 1980, como apontam Aguiar e Dourado (2018), a esse sentido, considerações sobre a educação como instrumento de adaptabilidade ao meio social, sem grandes custos, traduzem como a população deverá desenvolver a capacidade de aprender ao longo da vida, desresponsabilizando o ensino institucionalizado de sua função social e responsabilizando o indivíduo em sua exclusão social.

1.2 A Legislação educacional definida na LDB (1996) e a Base Nacional Comum-BNC

Considerando o processo de “mundialização,²³” pensado como uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização, em escala do conjunto das regiões do mundo (CHESNAIS, 1996), o capital avança em processo de privatização do público, em meio a embates sobre alguns direitos materializados em políticas educacionais como apontado por Peroni et al. (2019),

²²Neste estudo, apontam-se no documento BNCC, os Parâmetros Curriculares, nos anos de 1990 e as Diretrizes Curriculares em 2001. Alia-se a isso as considerações preponderantes aos encaminhamentos educacionais, o movimento indicativo para o século XXI, circunscrito no documento organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura-Unesco, publicado no Brasil sob o título de “Educação: um tesouro a descobrir” (1996)

em relação aos direitos que foram reivindicados como gestão democrática da educação: a educação básica entendida como educação infantil, fundamental e médio, e a gratuidade da educação pública nos estabelecimentos oficiais. Na LDB de 1996, princípios sob os quais será ministrado o ensino, são definidos no artigo 3, cita-se:

- I-Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II-Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III-Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV-Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V-Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI-Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII-Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII-Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX-Garantia de padrão de qualidade;
- X-Valorização da experiência extraescolar;
- XI-Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, LDB, 1996, art. 3º)

Aliada a direcionamentos como os do relatório Jacques Delors²⁴, indicações neoescolanovistas formularam as políticas por meio da disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referência usual do Ministério da Educação-MEC aos currículos nacionais em 1990, os PCNs,²⁵ que estabelecia-se a todas as etapas da Educação Básica²⁶ e contemplava componentes curriculares.²⁷ Sob o “aprender a aprender”, requer da educação a capacitação para adquirir “novas competências e novos saberes” e a novas relações entre conhecimento, ensino e trabalho. (BRASIL, 1997), em acordo com “valorizar, a diversidade de saberes e vivências culturais;” “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 projeto de

²³Caracterizado como a acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo desenvolveu desde 1914, aliada às políticas de liberalização, de privatização, desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que datam do início da década de 1980, a comando dos governos Thatcher e Reagan (CHESNAIS, 1996; 1998).

²⁴Resultado dos trabalhos da comissão que (1993-1996) traçou as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI (UNESCO, 1996).

²⁵Além dos componentes curriculares, foram escritos PCNs (Ensino Fundamental) para temas transversais: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual.

²⁶Para a Educação Infantil foram elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –RCNEI (1998a).

²⁷Nessa denominação legal, temos por inspiração do Neoescolanovismo, bases didático-pedagógicas das novas ideias que para Saviani (2007a) vêm orientando as reformas e as práticas educativas desde a década de 1990.

vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” a versar a BNCC (2018a, p.9), em sua sexta competência. Ao passo que o processo de produção do conhecimento é mais importante que o próprio conhecimento, mencionamos o elaborado por Duarte (2000, p.2) sobre as competências necessárias e as relações com o mercado para a busca do conhecimento, em que o “primeiro posicionamento valorativo” consta o lema “aprender a aprender,” a saber: “[...] as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável.” Nesse sentido, “aprender sozinho” contribuiria para o “aumento da autonomia do indivíduo.”

Nesse contexto,²⁸ a participação em direção e execução das políticas educacionais de forma organizada, pelos empresários, se desenvolve em proposições ativas na elaboração, influenciando mais as políticas do que gerindo escolas diretamente (PERONI et al., 2019), em que pese esse alinhamento público-privado, desenvolveu-se ao longo da BNCC uma abertura, a iniciativa privada, ao terceiro setor, indicando a possibilidade de editoração, cursos, e um apoio principal à aprovação do documento, absorvendo o alinhamento central das competências. A exploração das experiências e a autonomia de aprendizado recorrentes em 1990²⁹, configuram a BNCC (2018a) em sua recente revisão normativa para o ensino. A indicação no artigo 26 da LDB de 1990, contempla a ideia de uma base curricular comum:

[...] com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada). Nesse artigo, a LDB deixa claros 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

²⁸Estudos de Peroni (2015, 2019), apontam no Brasil, entre os interlocutores do governo federal, nos anos 1990, estava o Instituto Herbert Levy, que apresentou sua proposta de educação para o governo brasileiro em 1992, destacando-se o Seminário Ensino Fundamental & Competitividade Empresarial, desenvolvido neste ano.

²⁹Diretrizes Curriculares Nacionais -DCN de 1997 e 1998 (BRASIL, 1999, 2010), a Educação Básica com a organização dos currículos foi com esses termos um debate em comum.

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 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. (BRASIL, BNCC, 2018a, p.10-11)

Tal orientação direciona as escolas a pensarem suas propostas pedagógicas em consonância com as especificidades da infância e da juventude, com relação para além das avaliações internas escolares, justificadas pela apropriação do conhecimento condicionado ao documento e de sua reinvenção. O básico-comum, e a diversidade são enfatizados na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, ainda no artigo 26 da LDB de 1996:

[...] art. 26 da LDB, que determina que 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, LDB, 1996).

A parte diversificada é referida como complemento em cada sistema federado de ensino, em ênfase adicionada, e em cada estabelecimento escolar, em que as questões adversas a isso são a comunhão efetiva de um sistema único educacional, referenciado pela “qualidade de ensino” a partir do “básico-comum” estabelecido pela BNCC. A determinação legal à pedagogia das competências, inserida nos princípios neoliberais, é criticável,³⁰ à medida que não subsidiaram o acesso e a apropriação integral da universalização ao conhecimento historicamente acumulado. Não foi explicitado o significado de base comum, contudo, na interpretação de Saviani (2016a, p.74-75) dada à sequência do contexto da LDB, afirma que a base nacional comum deve “ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”, que fundamenta a base nacional comum³¹ com a parte comum do currículo. A viabilidade dos documentos oficiais foi questionada ao longo de sua formulação, considerando-se a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de “testes globais padronizados na organização da educação nacional” e tendo em vista a menção a outros países³², como aponta Saviani (2016a, p.75-77), que destaca os Estados Unidos tomados como principal referência para essa iniciativa de elaborar a BNCC no Brasil, em que para o autor,

ao longo do ano de 2016, estabelece a reflexão sobre a função da norma, que seria o ajuste ao funcionamento³³ da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Nas considerações desenvolvidas por Diane Ravitch³⁴ (2011) sobre o sistema americano, destacam-se categorias centrais para a política educacional, que para Freitas (2005, 2012a, 2012b) seria uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização.

As relações com experiências internacionais, aliam-se confrontos com a BNCC sendo uma base curricular, em disposição ao currículo historicamente elaborado a partir de lutas legítimas a apropriação sistemática da educação nacional. Considerando a elaboração de Saviani (2016a, p.57-58) “currículo enquanto um conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, em que há diferença entre “atividades curriculares e extracurriculares,” a distinção entre o que é principal e o que é secundário, “em que um currículo é, retomamos, portanto, uma escola funcionando, isto é, uma escola desempenhando a função que lhe é própria,” sem perder os conhecimentos desenvolvidos³⁵ no “âmbito das relações sociais que ao longo da história não são transpostos direta e

³⁰Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não-oferecimento ou oferta irregular: I – do ensino obrigatório [...] (BRASIL, ECA, 1990, art. 208).

³¹Art. 64 da LDB, 9394 de 1990, a formação será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

³²Sobre experiências em outros países, à BNCC retrata que o foco no desenvolvimento das competências, tem orientado diferentes países na construção de seus currículos, entre eles, Austrália, Portugal, França, Polônia, Estados Unidos, Chile e Peru. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) (BRASIL, 2018a).

³³Diane Ravitch (2011) em vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.

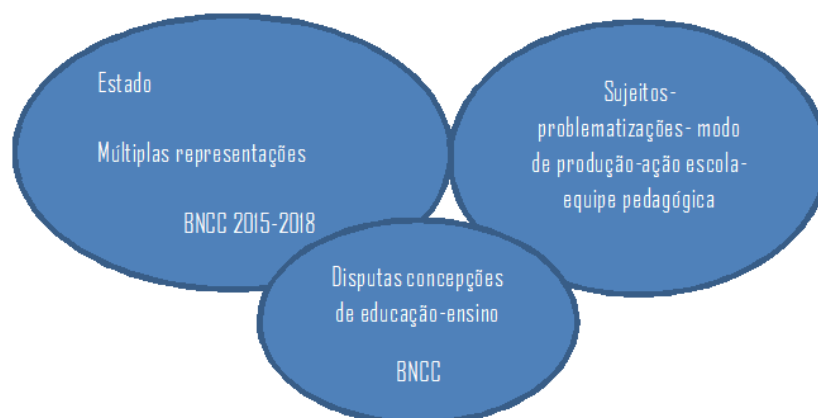
³⁴Esse modelo americano, inspiração para a BNCC nacional, diferentemente daquele que predominou nos países europeus, considera Saviani (2017a) como função principal do ensino fundamental, a socialização das crianças ao passo que o modelo europeu enfatizava a função de formação intelectual o que implica a garantia de uma base comum, mais ou menos homogênea a partir da qual todos os cidadãos podem participar, em condições de igualdade, da vida da sociedade a que pertencem.

³⁵O elaborado nos enunciados da Pedagogia Histórico-Crítica.

³⁶A exemplo, em 2013, segundo Peroni e Caetano (2015), uma delegação brasileira participou em caráter de Missão Oficial a convite da Fundação Lemann, do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais: fortalecendo o Brasil para o século XXI”, realizado na Universidade de Yale, nos EUA, segundo requerimento 227 de 2013 da Câmara de Educação.

mecanicamente para o interior das escolas na forma da composição curricular”. Embora, na reelaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais- DCN"s (2014)³⁶ a menção aos conceitos ligados à pedagogia das competências tenha sido evitado, dando maior centralidade aos sujeitos nas políticas educativas e ressaltando os direitos de aprendizagem, como Saviani aponta (2012c), em detrimento dos objetivos de ensino, ainda há a preocupação quanto ao que a subordinação da avaliação implicaria em distorção do ponto de vista pedagógico. Em virtude disso, segue a discussão da caracterização do Estado como regulador, como referência que demarca propostas de “modernização” da administração pública, das práticas tradicionais de controle burocrático pelas normas e regulamentos, como indica Barroso (2005), neste sentido, a “regulação” seria mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados. Em função disso, a reforma do Estado implementada pelos governos brasileiros de 1995 a 2006, como afirma Chaves (2009), consiste na redefinição do papel do Estado para se adequar à política internacional de ajuste fiscal e aos cortes nos gastos sociais, em uma face o Estado democrático como o âmbito natural da justiça e como instância estratégica de redistribuição de recursos e ao mesmo tempo em que o Estado está em função da necessidade de reforçar o mercado para a manutenção dos lucros para o capital, em algumas relações, estabelece-se:

Figura 1 - Influências nas elaborações conceituais.



Fonte: a autora (2020)

As relações entre Estado e o seu movimento ideológico denotado em suas deliberações estão ligadas à consideração de que o acesso, a garantia e a consolidação dos direitos coletivos, demandam por parte dos sujeitos, mobilização constante e essencial em face aos aprofundamentos das

caracterizações neoliberais. As ações intimamente interligadas com a práxis, como uma categoria de reconhecimento do real, implica analisar o conhecimento histórico-social, em meio à realidade distorcida. Realidade essa que, muitas vezes, não é de todo compreendida por se apresentar sutil e estrategicamente aliada aos interesses hegemônicos, com vistas à manutenção social. Para tanto, identificamos, no movimento de formulação da BNCC, no processo histórico de idas e vindas, de conquistas e perdas da população em geral, a presença de contradições, das posições contrárias que visualizam a manutenção de um *status quo* revivificado no seio de um projeto de educação neoliberal, em que o ensino encontra-se com a demanda do real, complexa e influenciada por múltiplas determinações.

1.3 Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017-2018): apontamentos a partir do Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024)

A centralidade³⁷ do Estado, como definidor e direcionador, evidencia-se historicamente, em reforma da política educacional neoliberal, de novos documentos pedagógicos, e se estabelece anterior ao movimento da formulação da BNCC, sob explicação de influências definidas em documentos oficiais para a Educação, como as referidas qualidades que se exigem do ensino que estão condicionadas ao real como explica Dourado (2013) e por fatores ideológicos e políticos, variando de sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros em exemplos de contextos expostos em documentos oficiais como da Unesco (1996, 2002, 2005). A questão da qualidade, em perspectiva polissêmica, considera a concepção de mundo, de sociedade e de educação, bem como

³⁷A exemplo, em 2011, grupos de trabalho centralizados no Ministério da Educação-MEC como o denominado Direitos da Aprendizagem, liderado pela Diretoria de Políticas de Currículos, que formularam uma proposta para a discussão da Base Nacional Comum-BNCC. Em 2012, o documento intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012), enviado ao Conselho Nacional de Educação- CNE e submetido à consulta pública durante o ano de 2013, indicam a formalização e movimentação do Estado com relação ao documento BNCC. A coordenação das discussões sobre a BNCC, no Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), criado em 2013, que segundo Peroni (2015), sem a presença do Ministério da Educação-MEC o movimento patrocinado pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas com o objetivo de direcionar a política educacional brasileira a partir de um projeto hegemônico para a educação.

evidencia e define elementos, como Dourado e Oliveira (2009), destacam em qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social.

O plano de influências da BNCC, é composto por grandes instituições privadas³⁸, como apontam Peroni e Caetano (2015), que têm se articulado com instituições educacionais globais, visando promover mudanças na educação dos países, especialmente no currículo, na avaliação e como uma das consequências, na formação docente. Em 2014, ao histórico do Ministério da Educação-MEC em meio a debates, informou a suspensão das discussões sobre o que seria então o denominado documento BNCC, assim um novo documento abrangeria toda a Educação Básica. A sua elaboração de acordo com o banco de dados do Ministério da Educação-MEC seria então baseada em discussões realizadas por equipes do Ministério da Educação-MEC e pesquisadores das universidades, além de entidades e associações ligadas à Educação. Seguindo o trabalho estabelecido pelo Ministério da Educação-MEC, finalizou-se o documento de 2014, intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento,” descrita pelo Ministério da Educação-MEC como uma “versão preliminar” ao que seria vislumbrado ao documento Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2014a, 2014b). Cid Gomes, o então Ministro da Educação, (BRASIL, 2014a, 2014b) encabeçou, de acordo com o histórico de formulação da BNCC, os trabalhos, em virtude da criação de uma Base Nacional Comum. Desta forma, foram escolhidos de acordo com os registros do Ministério da Educação-MEC, um grupo de elaboração para a criação de uma Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

O Plano Nacional de Educação-PNE³⁹, aprovado em 2014 (Lei 13.005/2014), ficou em discussão de 2010 a 2014. Naquele período, ocorreram

³⁸ Peroni et al (2019), destaca como instituições relevantes, as que produzem materiais didáticos como a Fundação Santillana e Abrelivros, Itaú-Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Insper, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e o Movimento Todos pela Educação. Aos agentes públicos estão secretarias ligadas a governos do PSDB como São Paulo, Salvador, Goiás, Paraná, a Undime, representante dos secretários municipais de educação do país e o Consed, além do INEP, do MEC e do Conselho Nacional de Educação.

³⁹ Avaliações sobre o PNE foram desenvolvidas a partir da ANPAE, como um regresso ao proposto pela BNCC, em título de avaliação e perspectivas. Ver Aguiar e Dourado, (2018) no compêndio: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.

debates sobre expectativas de aprendizagem e direitos de aprendizagem, culminando na ideia de base nacional comum curricular e de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, neste contexto, de acordo com o Ministério da Educação-MEC, estudos e discussões sem a conotação curricular para elaboração de uma Base Nacional Comum, finalizaram um documento em 2014, como uma versão preliminar. De acordo com o PNE, 2014:

Estratégia 2.1: o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental. Estratégia 2.2: pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental. Estratégia 3.2: o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação– CNE até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum. (BRASIL, PNE, 2014c, est. 2.1-3.2)

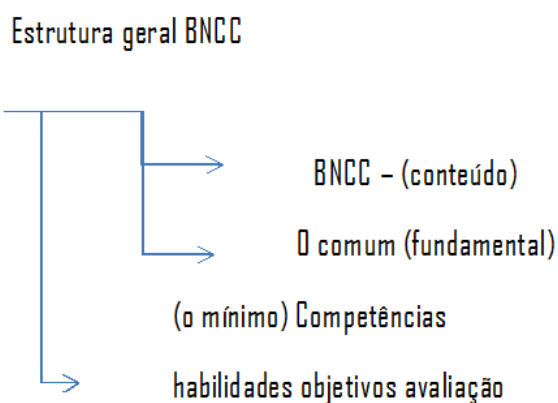
Ao Plano Nacional de Educação ressaltamos a questão do aporte de recursos para a educação, comprometida ao plano de pacote de medidas que estabelecem reduções, regulações no plano orçamentário federal destinado à Educação. Para Saviani (2016a), tal pacote de medidas, pode inviabilizar o cumprimento de metas estabelecidas no PNE (2014-2024), pois esta restrição ao ser adotada distancia a implementação das transformações postergadas no século XX, comprometendo a organização da Educação em sentido amplo e estrutural. A BNCC, nesse cenário, enquadra-se como um instrumento de determinação legal, apontada desde 1988, na Constituição Federal, e definida como instituída em 2017-2018. Sob o artigo 35, a BNCC trataria de “áreas do conhecimento” e, no artigo 36, a organização sobre as áreas em respectivas “competências e habilidades,” destacando-se o direito à aprendizagem como um direito legal intransferível, a lei n. 13.005 de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação-PNE, na meta 7, e alteração da LDB pela lei n° 13.415:

[..] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e

objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, PNE 2014c).

O “comum” ao conhecimento, como um termo geral que perpassa toda a estrutura do documento, indica a possibilidade desse termo sintetizar a análise do que é necessário e fundamental ao conhecimento deferido à Educação Básica. A preocupação é diante dos direcionamentos reducionistas que retiram as múltiplas possibilidades de diálogos problematizadores nas diferentes ciências, embora, a BNCC (2018a), referendada pelo Ministério da Educação-MEC, sob responsabilidade de Rossieli Soares da Silva, então Ministro da Educação, tenha descrito na apresentação como um documento que pauta “altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar,” a saber:

Figura 2 - Documento normativo.



Fonte: a autora (2020)

Dessa forma, a orientação legal induziu à concepção de conhecimento ao mínimo, como formação básica obrigatória, dando margem na estrutura da BNCC, à proposição de itens que mencionam competências, habilidades e objetivos, que podem abrir possibilidades de traduzir-se em metodologias estruturantes, como em quadros referentes aos campos programáticos, que podem pensar em planos de ação e de aula, embora o documento pontue como não definidor do como ensinar em procedimentos metodológicos. Ainda Peroni et al. (2019), considera que o documento BNCC como uma proposta oficial contrária ao artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que remete ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas ao ensino brasileiro. Renato Janine Ribeiro, que assumiu o Ministério da Educação em abril de 2015 (BRASIL, 2015a, 2016a) e a

equipe do governo (BRASIL, 2014a, 2015a), dando início à elaboração da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, foi amparada, frizada pela Constituição Federal de 1988. Segundo a base de dados do Ministério da Educação-MEC, a Universidade Federal do Paraná-UFPR que, elaborou o Observatório do Ensino Médio, participou do documento de 2014-2015, ainda de acordo com o Ministério da Educação, sob análise, esteve o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-Ceale da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG (BRASIL, 2014b), ainda que restrita a participação, UFPR e a UFMG estiveram em coordenação dos trabalhos; em coordenação institucional, e como universidades consultadas pelo Ministério da Educação-MEC em documento relativo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2014b, 2015a). Com o mote de uma melhoria do “fluxo escolar e da aprendizagem, médias nacionais” (BRASIL, 2015a) para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira-INEP, elaborou-se estratégias, com relação ao Plano Nacional de Educação, como destacamos:

Estratégia 7.1: criar programa para o desenvolvimento, seleção, certificação e divulgação de tecnologias educacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nas unidades escolares em que forem aplicadas. (BRASIL, 2014b).

De acordo com o Ministério da Educação-MEC (BRASIL, 2014a, 2015a), o então secretário de Educação Básica, Manuel Palácio, a BNCC, foi instituída, inicialmente, a uma equipe de acordo com os dados expostos no site do Ministério da Educação-MEC com 15 assessores do governo e mais de 100 especialistas, por volta de 116, com diferentes formações, a elaborar uma proposta de Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2015a), conforme o Plano Nacional de Educação, metas, direitos e objetivos de aprendizagem estavam previstos a BNCC para o Ensino Fundamental e Médio, ao documento de 2014, (BRASIL, 2014a, 2014b), à discussão dos direitos, habilidades e aos objetivos de aprendizagem. Na BNCC (BRASIL, 2014a), a proposta de Base Nacional Comum Curricular-BNCC, deferida pelo Ministério da Educação-MEC, que ocorreu a partir de 2015, foi publicada como uma consulta pública de acordo com o banco de dados do Ministério da Educação-MEC. (BRASIL, 2014a, 2015a)

Sendo assim, de acordo com os registros colhidos na base de dados no site do Ministério da Educação-MEC (BRASIL, 2014a, 2015a), sob consulta pública, buscava-se aumentar o número de envolvidos devido a reivindicação por falta de participação popular. Neste documento de 2014 (BRASIL, 2018a) segundo o Ministério da Educação-MEC, houve mais de 70 agentes públicos trabalhando na Base Nacional Comum Curricular. No documento de 2015 (BRASIL, 2018a), o registro de mais de 100 agentes públicos e 100 leitores críticos. De acordo com o histórico do Ministério da Educação-MEC, (BRASIL, 2014a, 2015a), ao plano do Ministério da Educação-MEC, considerou-se diferentes instituições como já mencionado, e em consultas públicas e políticas. (BRASIL, 2014a, 2015a). Destacamos, como papel desafiador do documento BNCC, o estabelecimento democrático entre os diversos grupos sociais em torno dos valores dos direitos sociais e dos direitos humanos, potencializado futuramente nas dinâmicas escolares em conexão com as redes municipais, estaduais e nacionais. A uma política que remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes para a qualidade da educação, de acordo com Lopes (2015, p.448-449).

A formulação da BNCC, foi sendo constituída com parcerias privadas, como afirma Peroni et al. (2019), ao alinhamento ao capital aliado à OCDE; para o Ministério da Educação-MEC a determinação a BNCC teria relação com a qualidade do ensino em todo o Brasil. Peroni e Caetano (2015) apontaram, dessa forma, proposições como a do Instituto Ayrton Senna- IAS, e a BNCC, ao desenvolvimento de competências socioemocionais, sendo criado o laboratório eduLab21⁴⁰. Para a ANPED (2014), que expediu nota em rejeição à adoção a BNCC, enquanto política pública, está a mesma linha o programa de competências socioemocionais⁴¹ atribuídos ao Instituto Ayrton Senna. A BNCC (2017a), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação-CNE e homologada pelo Ministério da Educação-MEC (Portaria nº1570/2017), definida pelo estado com relação as outras versões no que tange ao desenvolvimento que se espera ser integral, a uma aprendizagem ativa, campo de experiências e progressão de atividades, é registrada da seguinte forma:

Desenvolvimento integral: as 10 competências gerais norteadoras contemplam aspectos cognitivos, sociais e pessoais a serem desenvolvidos pelos alunos, como pensamento científico, crítico e criativo, capacidade de argumentação, autonomia e resiliência. **Aprendizagem**

ativa: cada conhecimento está ligado a uma habilidade que permite ao aluno aplicá-lo a um fim. Há habilidades envolvendo processos cognitivos mais sofisticados como investigar, analisar e criar, em contraposição a outros mais passivos, como lembrar e identificar. Isso favorece o protagonismo do aluno dentro e fora de sala de aula. **Campo de Experiências:** constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. **Progressão na aprendizagem:** a progressão das aprendizagens organizada ano a ano deixa mais claro o que se espera que o aluno aprenda e favorece o desenvolvimento de habilidades mais complexas, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017a, p. 3)

Outro ponto a ser questionado é o retorno das competências e sua vinculação estreita com o mundo do trabalho, divergindo de uma forma mais ampla de formação. Salientamos que as orientações do documento, como já mencionado neste texto, teriam um alinhamento básico a ser materializado como currículo nas escolas, assim, a partir das competências e habilidades definidas na BNCC. Dessa forma, a equipe pedagógica teria o desafio de direcionar a gestão do ensino de forma a trabalhar, cientificamente, os conceitos definidos como prioritários para formação cidadã, permitindo que a juventude possa reiterar novos processos criativos e usuais que extrapolem, qualitativamente, suas funções no mundo do trabalho, gerando novas funções sociais, trabalhistas e organizativas por meio das infinitas relações cognitivas. A BNCC apresenta competências que os alunos devem desenvolver durante todas as etapas da Educação Básica e que norteiam as aprendizagens em todas as áreas do conhecimento, sendo elas, a exemplo do Ensino Fundamental:

[...] competências específicas de cada área do conhecimento e componente curriculares do Ensino Fundamental, as quais estão relacionadas às competências gerais. • Conhecimentos e habilidades que todos os alunos devem desenvolver no Ensino Fundamental organizados ano a ano e por componentes. Essas habilidades também se relacionam com as competências gerais. (BRASIL, BNCC, 2017a, p.4)

⁴⁰Relacionado a competências socioemocionais propõe o Instituto Ayrton Senna-SENNA, avaliação dessas competências. Para Peroni e Caetano (2015) atua como think tank promovendo workshops, seminários em parceria com instituições do Movimento pela Base, Consed, Undime, Unesco e OCDE.

⁴¹Denominado SENNA (Social and Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment), parceria com a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Tais competências parecem alinhar-se mais com as competências e habilidades previstas nos PCN's, da década de 1990, do que com as Diretrizes múltiplas análises das formas pedagógicas já que os objetivos podem vir a dar margem crítica para outras formas de interpretação e reconhecimento analítico da realidade, desenvolvendo para além do mínimo previsto em lei. Discussões sobre a BNCC foram propostas de forma hierárquica, para que acontecessem em todas as redes e escolas públicas e privadas do país, (chamado de Dia D da BNCC), realizado no dia 6 de março de 2018, de tal forma que o documento fosse incorporado nas formações de professores e reformulações de documentos didáticos-pedagógicos. Com isso, em meio a críticas pelo tempo de apropriação por parte das escolas no que diz respeito ao conteúdo do documento BNCC, a ordem diretiva para formação pedagógica padronizada proposta pelos chamados “dias D”, reduziu as possibilidades de uma forma de reunião nas escolas que desse o devido entendimento ao documento BNCC.

Nesse intento, o material disponibilizado pelo Ministério da Educação-MEC indicou que fossem realizados apresentações, debates e compartilhamentos sobre a BNCC junto às equipes técnicas, às equipes gestoras, aos professores, pais e alunos, de forma padronizada, indicando uma espécie de treinamento sobre a concepção de ensino a ser pensada pelas escolas nas proposições curriculares. O Ministério da Educação-MEC disponibilizou material de apoio, que contou com orientações sobre a BNCC, incluindo materiais de apresentação formatada em *power point*, para que as escolas utilizassem como referência básica. Neste cenário, o Ministério da Educação-MEC destacou que a BNCC seria uma política de Estado e não de um governo, e que foi construída de maneira democrática e colaborativa, por meio de um processo iniciado em 2015. No entanto, para além de uma indicação dos professores a distinguirem a ordem e os itens do documento BNCC, tornou-se frágil uma mobilização formativa que direcionasse considerações pedagógicas a partir dos professores, que estão no contexto central de futura reelaboração de seus fundamentos teóricos e práticos. Foi criado também um grupo de estudos chamado Movimento pela Base (MBL), como representação do setor privado. No site alimentado pelo Movimento pela Base (MBL) existem alguns vídeos gerais e que estiveram liberados legalmente para consulta livre a todos que estão envolvidos com o estudo do documento BNCC. Por outro lado, a Base Nacional Comum Curricular, foi alvo de críticas por

outros setores constitutivos da sociedade civil organizada como pesquisadores do campo da Educação e do Currículo, gestores, entre outros.

Já a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, do Grupo de trabalho em Currículo, em nome de suas então representantes⁴², Inês Barbosa e Maria Margarida Machado apontaram problemas como: diversidade versus uniformização; o nacional como homogêneo: a questão democrática; os entendimentos sobre o direito à aprendizagem; conteúdo a ser relacionado como uma base; o que não se diz sobre as experiências internacionais; gestão democrática versus responsabilização; desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa; e metodologia da construção da Base: pressa, indicação e indefinição. A formulação da BNCC, situa um movimento do Estado, em incorporação internacional, em tendência com as políticas no âmbito educacional em caráter obrigatório, e está sedimentada em meio a antagonismos de classe, em defesa de um projeto de educação, situado historicamente pela semântica de qualidade total aos processos educativos.

Para Gentili (1996, p.18), o objetivo político de democratizar a escola está subordinado às reformas administrativas do sistema escolar, orientadas pelas “necessidades de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia” associando a isso estaria “a qualidade dos serviços educacionais.” A seguir, por meio da estrutura organizacional da BNCC (2017a, 2018a), na apresentação da constituição geral da BNCC, textos introdutórios, conhecimento geral, a estruturação por etapa e por área, competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares, foram levantadas questões referentes ao ensino dentro dos conflitos público-privado, estabelecendo-se possíveis relações, em que o reforço para a homogeneização do conhecimento se articula com indicadores da leitura neoliberal interpretados em conceitos de flexibilização, equidade, meritocracia, qualidade da educação, competências e habilidades, que compõe-se a contextualização normativa da lógica padronizada do capital.

⁴² Consta, em anexo, parecer e moções das principais representações da pesquisa em Educação nacional.

CAPÍTULO 2

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-BNCC: O ENSINO OBRIGATÓRIO REGISTRADO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

O real resiste
 Autoritarismo não existe
 Sectarismo não existe
 Xenofobia não existe
 Fanatismo não existe
 [...] O real resiste
 É só pesadelo,
 depois passa como o
 estrondo de um trovão
 é só ilusão, não, não...
 (Arnaldo Antunes, 2019)

Na sociedade dividida em classes, há, também, a contradição entre os interesses individuais e os coletivos, que são mediados pelo Estado, supostamente, para realizar os interesses coletivos. “[...] Indicar o real como contraditório significa fornecer „armas teóricas” ao movimento de superação da sociedade capitalista” (CURY, 1986, p.14-15), e, a “ocultação desse caráter implica justificação teórica do existente”. Ao considerar ao Estado a relação consubstancial dos interesses do capital dando a aparência de que atende aos interesses do contexto social, separando o trabalhador dos meios e técnicas de produção e dos resultados de seu trabalho, torna- o alienado, ao mundo e às coisas que produz. Além disso, continuando sob a interpretação marxista, de Cury (1986), que atenta sobre a divisão social do trabalho no capitalismo que estabelece o lugar dos indivíduos na sociedade, colocando-os em classes sociais opostas: a classe dos proprietários dos meios de produção e a classe dos que possuem apenas a sua força de trabalho para vender no mercado de trabalho, em relações baseadas na exploração dos trabalhadores pelos que são proprietários e, realmente, controlam os meios de produção.

Com a divisão do trabalho, considera-se a distribuição desigual, tanto do trabalho quanto dos produtos, sendo a divisão do trabalho e da propriedade privada “são expressões idênticas, a primeira, refere-se em relação à atividade e a segunda, em relação ao produto da atividade, pois a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho de outros”. (MARX; ENGELS, 2009a, p.37). A história desenvolvida das forças produtivas considera as relações sociais contraditórias,

pois ocorrem por intermédio das instituições sociais. A escola moderna, criada no processo de desenvolvimento do capitalismo, reconstitui a diferença entre as escolas de elite, destinadas, predominantemente, à formação intelectual, e as “escolas para as massas”, que ou se limitam à “escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilidades profissionais” a essa leitura, as contribuições de Saviani (2011b, 2013c). Nesse sentido, Saviani (2007c, 2008a) observa que a história da escola começa com a divisão dos homens em classes, marcando a contradição entre as classes, a questão educacional e o papel da escola, quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. A exemplo do ideário liberal⁴³ indicamos que a atribuição à educação contemporânea dá-se pela possibilidade em alcançar o mérito individual e a ascensão social. Considera-se a isso a redução do pensamento nacional brasileiro em meio a esta concepção globalmente difundida de Estado neoliberal, sendo recorrente o enfraquecimento dos Estados-nação. Neste conceito, para Santos, (1996c, p.32) “[...] é frequente o abandono da ideia do nacional brasileiro, com a sedução de um imaginário influenciado por forte apelo da técnica e aceitação tranquila da força totalitária dos fatores da globalização.”

A globalização compõe um discurso ideológico neoliberal e a educação se instala como parte de um projeto, a esse contexto, emergindo conceitos como a fragmentação das políticas estatais, o livre mercado, a implementação de políticas de concorrência entre os setores público e privado, a privatização dos serviços fundamentais ao contexto social, como indícios do movimento efetuado na construção da BNCC, ensino em modelo conservador e potencial privatização do ensino. Durante a última década, a globalização da governança educacional por meio de parcerias público-privadas, para Robertson e Verger (2012) tem gerado considerável debate quanto ao seu significado, propósito, status e resultados. Este debate é particularmente aquecido no setor da educação, por causa da ampla

⁴³Teoria Hegemônica, o Liberalismo econômico, implica princípios filosóficos e políticos fundamentais na legitimação das práticas verificadas na Revolução Industrial burguesa na segunda metade do século XVIII. Princípio fundamental ao Neoliberalismo. Ver Locke, J. em “Alguns pensamentos acerca da educação,” consta em Cadernos de Educação v.13 p.147-171, ago./dez.1999.

aceitação da educação como atividade complexa, social e política, que para Robertson e Verger (2012) deve permanecer, em grande parte, se não totalmente, no setor público, servindo a interesses públicos, articulada à introdução de regras de mercado no setor, um projeto amplo de reconstituição da educação pública no âmbito do setor de serviços, a ser governada como parte da construção de uma sociedade de mercado.

O Neoliberalismo,⁴⁴ privilegiando os aspectos econômicos da Globalização, implica em transformações tecnológicas que, somadas à expansão dos mercados, derrubam as fronteiras territoriais e, assim, fragmentam os projetos econômicos nacionais, promovendo uma redução da soberania dos Estados. Em concordância com essa concepção de Estado Neoliberal, a globalização, juntamente com o mercado promoveriam uma “[...] homogeneização progressiva da riqueza e do desenvolvimento por meio do livre comércio e da completa liberdade de circulação dos capitais privados” (AZEVEDO, 2004, p. 26), reafirmando, dessa forma, que a humanidade estaria vivendo em um “governo global, com uma paz perpétua e uma democracia plena”.

À medida que a educação apenas atende à demanda do mercado de trabalho, devemos questionar as determinações neoliberais destinadas para o pretenso sistema educacional. Há a necessidade de propiciar condições para que os trabalhadores possam construir, coletivamente, ao longo do processo educacional, um processo emancipatório no meio formal da educação. Entretanto, há uma mudança na relação entre o Estado e mundo do trabalho que não corresponde à emancipação humana, mas sim, em essência, essa mudança em direção ao Estado mínimo, que, cada vez mais orientado pelas necessidades do mercado, parece trazer consigo uma redução da condição do ser profissional, buscando, dessa forma, um tarefeiro bem preparado e não um ser pensante.

A globalização, nesse contexto, “não é uma imposição tecnológica,

⁴⁴Começamos com as origens do que se pode definir como neoliberalismo enquanto fenômeno distinto do simples liberalismo clássico, do século passado como explicam Sader, E. e Gentili, P. (1995), o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Originou-se nos debates econômicos europeus do início do século XX. De acordo com Friedrich Hayek, a crise econômica diz respeito ao excessivo poder do movimento operário, uma vez que as reivindicações dos sindicatos por aumento salarial e de gastos sociais teriam comprometido a acumulação capitalista. O Caminho da Servidão (1977), de Friedrich Hayek, escrito já em 1944 é um tratado sobre tal ideologia.

tampouco apenas um fenômeno puramente econômico”, que envolve somente novas formas de dominação, estratégias e “imposição vitoriosa de determinados interesses”, tanto no plano internacional quanto no espaço interno dos Estados Nacionais; Santos (1996a, 1996b, 2000c; 2000d), a isso, mencionava que, para entender a globalização, é preciso passar por dois elementos fundamentais: o estado das técnicas e o estado de política. Definir-se-ia de certa forma pelo “[...] ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (SANTOS, 2000c, p.23). Visto isso, em Santos, recorre-se à necessidade de uma educação que tenha em sua base o movimento da história, não descuidando da análise das técnicas, de sua utilização e sua relevância, do pensar sistematizado e comprometido com a construção de um mundo diferente em que:

[...] é urgente que o ensino tome consciência dessa situação, para esboçar a merecida reação, sem a qual corremos o grande risco de ficar cada vez mais distante da busca ideal da verdade. Sabemos que nunca a alcançaremos completamente, mas essa busca é o nosso destino, o nosso dever e é, também, a forma com a qual encontramos a nação, que tanto espera do nosso trabalho. Do outro lado, fica a ameaça do divórcio entre a função de ensinar e o papel do intelectual (SANTOS, 1998, p. 3).

A BNCC, quando apresenta a discussão sobre os direitos de aprendizagem para os alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, dá-se enquanto um documento que define os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender. “[...] Prevista em lei, ela deve ser obrigatoriamente observada na elaboração e implementação de currículos das redes públicas e privadas, urbanas e rurais” (BRASIL, 2018a, p. 3). Tal documento apresenta-se como obrigatório, mas há dúvidas sobre sua possível implementação por parte dos professores, embora durante o processo de elaboração da BNCC já houvesse elaborações pedagógicas e materiais didáticos alinhados ao documento. A BNCC apresentou-se como um documento síntese em resposta a demandas do capital e, em proposição a um ajuste legal, vislumbra um alinhamento teórico- prático a partir do ensino desenvolvido por meio de um currículo básico nacional e materializado por planos pedagógicos. A sua necessidade efetiva é questionável e criticável, em termos de seu direcionamento internacional⁴⁵ para um currículo nacional, que subjaz uma ideia de desconsideração contextual na qual se insere, a saber: Dourado (2013) e Freitas (2014) sobre o ideal de uma escola para o capital, massificada pela lógica produtiva. O pensamento sobre um ensino básico, previamente direcionado pelo

pelo Estado, torna-se uma tentativa recorrente de manter uma padronização educativa, haja visto outros documentos legais que deram margem teórica e prática, como: Constituição Federal do Brasil (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais- DCN (2014); Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (1990); Lei de Diretrizes e Bases Nacionais-LDB (1996); e Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (1998b), entre outros documentos gerais e específicos que remetem à constituição histórica do ensino no âmbito nacional.

O estreitamento curricular apontado por Ravich (2011), exemplifica a formulação da Base Nacional Comum-BNCC, que pressupõe conteúdos programáticos direcionados por meio de objetivos gerais e específicos. Em contraposição a conteúdos; objetivos gerais e específicos, como contemplado na BNCC, a um currículo, em uma perspectiva crítica, que indicaria possibilidades reais para se pensar uma concepção de formação ampla e humana. Pensar o currículo articulado com o mundo do trabalho, e com a sociedade capitalista, reduz o trabalhador a um modelo de adaptabilidade, de sobrevivência. A exemplo de objetivos que constam na BNCC, de Língua Portuguesa, para o Ensino Fundamental, neles, é sugerido níveis de correspondência com a realidade, como exemplo do que é pensado prioritariamente.

Quadro 3 - Objetivos.

(EF03LP10) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.	(EF04LP08) Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas).	(EF05LP08) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.
--	--	---

Fonte: (BRASIL, BNCC, 2017a)

⁴⁵ Currículos estrangeiros referenciados pelo Ministério da Educação-MEC: The New Zealand Curriculum Online.; United Kingdom National Curriculum; The Australian Curriculum; Common Core State Standards Initiative. De acordo com a BNCC (2018) a sua construção segue uma tendência internacional entre países que se propuseram a reformar a Educação, sempre em busca de mais qualidade com equidade, entre eles: Austrália, Estados Unidos, Inglaterra, África do Sul, Cuba, Chile, Portugal, Coreia do Sul. Foram usados diferentes estilos e métodos de elaboração e implantação, com claros ensinamentos que podem ser úteis ao Brasil, tais como: a forma com que a sociedade e seus diversos setores foram envolvidos; a definição dos atores que lideraram e daqueles que integraram o processo de construção dos documentos; as metas e prazos estabelecidos; a forma como a implementação foi realizada, monitorada, acompanhada e ajustada.

O que refletimos seria até que ponto a definição dos objetivos seria relevante para pensarmos este novo modelo social, tecnicamente mais múltiplo em suas funções e preparado amplamente por uma cultura sistematizada. A autonomia dos profissionais que trabalham na escola necessita tender ao diálogo e debater possíveis soluções no campo público e privado, sem perder a essência do setor público. O desafio, dentro do contexto sócio-histórico na atual fase do capital, é mesmo que contraditoriamente, é desenvolver avanços e possibilidades de construção de uma sociedade em que os seres humanos possam desenvolver-se de forma universal. De acordo com a Base Nacional Curricular-BNCC, o currículo nas escolas deverá abranger um alinhamento, entretanto, é compreensível que as escolas possam e devam desenvolver discussões, a partir de uma escola enquanto instrumento para a apropriação das máximas relações com a cultura historicamente acumulada. Pereira e Oliveira (2014) destacam que por mais bem urdido que seja um currículo imposto de cima para baixo, feito por acadêmicos e/ou gestores, não logrará o êxito necessário, em virtude de seu pouco diálogo com as realidades e suas necessidades. É possível, a partir desta colocação, refletir a partir dos autores sobre a emergencial necessidade de inclusão da equipe pedagógica da escola, nas discussões e novas proposições em que a diversidade escolar ressurgirá ressignificada. A incorporação de um discurso que traz um conceito curricular vinculado ao clima organizacional faz-se necessária às instituições educativas que remontam a realidade histórica das crianças e jovens em vulnerabilidade efetivamente social em diferentes níveis de intensidade.

Destacamos que a Educação Básica é uma prioridade a ser pensada socialmente, pois a partir das transições da Educação Infantil para os anos iniciais; dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Fundamental para o Ensino Médio para os anos finais, temos um repensar social sobre a infância e adolescência, e como a juventude pode ser pensada dentro da escola. A prioridade neste contexto seria o direito de aprendizagem da democracia e do desenvolvimento cidadão dos alunos que para Pereira e Oliveira (2014), conduzem a apropriação de conhecimento sistematizado, proporcionando autonomias divergentes, condutas democráticas de compartilhamento que traduzem responsabilidades e funções sociais em diferentes profissões. Pereira e Oliveira (2014) destacam ainda que não há

direitos à aprendizagem e o desenvolvimento constante em uma eventual base nacional comum devem prescindir do aprendizado teórico-prático da democracia e do desenvolvimento da cidadania no âmbito escolar, nem que os precedam. Moreira (2012, p.182) quando destaca dois princípios básicos relevantes para orientar a formulação de uma política curricular como a revalorização do conhecimento escolar e a importância da cultura, em termos mais amplos sobre uma política curricular nacional, reitera que não defender a formulação de um currículo nacional que se estabeleça para todas as escolas do país, requer que, com base em princípios nacionalmente definidos, seja estimulada a cooperação entre escolas e autoridades locais. A discussão tangencia a uma base comum curricular, delineando fundamentos que poderá impactar em diversas outras políticas no âmbito educacional. Lembramos Saviani (2013b, 2016c, 2017b) que ressalta o currículo como nuclear na escola, um processo fundamental, sendo necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade, retomada da problematização do real como parte do método da Pedagogia Histórico-Crítica, pois da seleção do conhecimento a definição dos objetivos de ensino implica para Saviani (2016a, p.38) “definir prioridades dentro das condições da situação existencial concreta em que vive o homem.”

A atuação de uma base tem relações com o trabalho dos professores nas escolas, com relação à constituição da autonomia, sequenciando orientações já previstas pela federação, advindas dos PCN's (1997) que, embora não seja de caráter obrigatório, interferiu nos cotidianos escolares das redes Estaduais de ensino em especial na elaboração dos currículos institucionais, duelando com princípios, fundamentos e procedimentos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, que possuem caráter obrigatório. Cunha (2015) realça o momento da produção de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil para problematizar como a ideia de algo como uma unidade curricular essencial, como uma base, permanece ocultando elementos de complexos jogos de linguagem ou de jogos de poder no campo educacional. As discussões apresentadas sobre a BNCC, enfatizam o papel da educação alinhada e coerentes com a lógica da globalização e do capitalismo transnacional, como contribui Santos (1999b, 1999f), demonstrando assim um acirramento das desigualdades e uma educação que tem uma versão com viés do setor privado.

A produção da BNCC, vista como uma reforma da educação, destacamos Shiroma, Evangelista (2005), Dourado, Oliveira (2009), em que ressaltam reformas educacionais entrariam dentro de uma lógica produtivista; com ênfase na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental (BRASIL, PNE, 2014c), como fatores essenciais ao desenvolvimento do país. Sob pilares da educação, reforçaria a prática da adaptação, da convivência pacífica, da flexibilidade e competência, da “máxima competência técnica e mínima consciência política” (SHIROMA, 2003), entendida como condição de eficiência para atuação no mercado de trabalho. A Educação, neste cenário, em princípio de emancipação humana por meio do conhecimento científico, dá espaço para privilegiar apenas a função de treinar e habilitar diferentes competências e habilidades, favorecendo o capital. Interessa-nos ressaltar que tais embates reiterados nos contextos da educação escolar atual e que investigações contínuas são relevantes para desvelar o movimento histórico que pode nos ceifar uma educação emancipadora, se apresentada de forma fragmentada e aligeirada, retirando-nos o direito à aquisição do conhecimento estruturado e socialmente acumulado.

Em face da formatação desenvolvida para a elaboração de uma base que sustente substancialmente as áreas de conhecimento e que permitam que os sujeitos se apropriem criticamente desse conhecimento, concluímos que serão necessários contínuos debates e novas leituras, nos âmbitos, municipal e estadual, que envolvam e considerem os estudos já realizados por estudiosos da área curricular e professores que também materializam o currículo no cenário escolar, assim como teorias sociais; como afirmam D'Annibale e McLaren que a depreciação das análises marxistas pode contribuir para abrir caminhos para “[...] a máquina capitalista canibal” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 126). Aliado a esse contexto, Adorno e Horkheimer (1985, p. 114), enfatizam que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade, espaço em que a racionalidade técnica é a racionalidade da própria dominação e se apresenta como caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesmo. Para além dos currículos estreitamente técnicos, salientamos que a formação seria a base para a orientação da ação, garantindo-lhe um sentido próprio: assim um ideal formativo se vincularia à emancipação. (MAAR, apud PUCCI, 1994, p.141). Existe concordância entre

leitores e críticos da BNCC que ao pensar sobre o que seriam os direitos ao ensino a ser constituído na BNCC, apesar das dissonâncias políticas, há uma necessidade de uma proposta que assegure direitos educacionais e sugerem que a presente proposta de Base Nacional Comum Curricular tem se apresentado reducionista por desconsiderar as conquistas dos professores e comunidade escolar em torno das particularidades oriundas das diferentes localidades do país. Salientamos que a formatação curricular nacional, em especial pensar os direitos, apresenta relações entre a Educação e o poder econômico, político e cultural e, para tanto, se faz imprescindível questionamentos quanto ao seu intuito e a forma de sua constituição no cenário contemporâneo.

2.1 Considerações acerca da Base Nacional Comum Curricular-BNCC como fonte histórico-legal para Educação Básica

Na história das políticas educacionais contemporâneas, inclui-se a BNCC como uma matéria conceitual que normatiza-se em leis nacionais, em que a instituição escolar tem demonstrado ser um instrumento auxiliar ao alinhamento à lógica do mercado nacional e internacional, operando em readaptações profissionais ao mundo do trabalho, privilegiando os conhecimentos ao plano profissional relacionando com aspectos do que seria o conceito de cidadania, a exemplo do disposto na última versão da BNCC (2018a). Para Peroni et al. (2019), nesta exposição houve uma inflexão dos conceitos presentes entre a primeira versão e a que foi aprovada pelo CNE em 2017 incluindo ao conceito de base nacional comum ao de base nacional curricular comum; envolvendo a própria concepção que norteia a base.

A tramitação que ocorreu a partir de 2014⁴⁶ (BRASIL, 2018a) com distintas problematizações a respeito de uma base nacional comum e suas três versões; contou numa primeira fase com a participação⁴⁷ de professores e

⁴⁶Cabe observarmos que os interesses privados conduzidos pelo Movimento pela Base, coordenado pela Fundação Lemann, por meio do *Lemann Center*, vinculado à Universidade de *Stanford-USA*, buscou especialistas, ligados ao *Comum Core* americano, segundo Peroni et al. (2019) para revisar a primeira e segunda versões da base.

⁴⁷A participação geral deu-se por consulta pública na internet.

especialistas de universidades. A segunda versão (BRASIL, 2016a, 2018a) do documento da BNCC (2016) foi disponibilizada e submetida à discussão⁴⁸. Os debates oficiais foram restritos a formações de representações estabelecidas, nas relações com o acirramento das disputas teórico-práticas entre os setores público e privado.

A BNCC tem definições em seu texto (2017a, 2018a) que identificamos como a indicação de termos técnicos organizacionais a um padrão de educação a ser constituído, socialmente, dentro do contexto escolar. Tal contexto estrutural da BNCC construiu-se, de acordo com o Ministério da Educação-MEC,⁴⁹ baseado em linhas gerais, na adequação a novos níveis de excelência em ensino e qualidade funcional, para capacitação e adaptação aos novos modelos de materialização da atual fase do capital nacional e internacional, bem como a conhecimentos prévios científicos, tecnológicos, culturais e humanos estabelecidos neste contexto histórico. Para Peroni et al. (2019, p.19), a proposta da terceira versão, “diferente das anteriores, já excluía o Ensino Médio e trazia uma ruptura com a ideia de educação básica” e que a aprovação de uma política pública de forma antidemocrática, sem transparência e sem ampla discussão com a sociedade brasileira, “revela o *modus operandi*” dos sujeitos individuais e coletivos que fazem parte, tanto de instituições consideradas públicas, quanto privadas. A BNCC⁵⁰ define em termos técnicos organizacionais um padrão de educação a ser

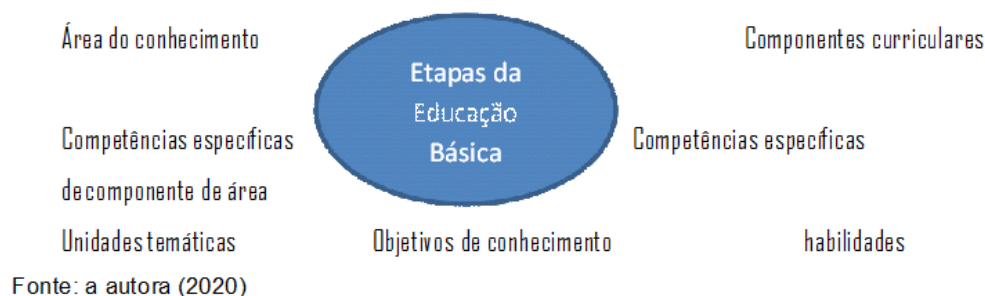
⁴⁸Pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-Undime e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação-Consed, em resposta ao Comitê Gestor do MEC para receber as sugestões dos seminários.

⁴⁹O CNE promoveu uma audiência em cada uma das cinco regiões do Brasil de junho a setembro de 2017, da qual participaram entidades, professores e interessados. De setembro a dezembro de 2017, a base nacional comum curricular tramitou no CNE de forma não transparente e foi aprovada desconsiderando a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade social e sob forte resistência de três conselheiras, representantes de entidades nacionais, que votaram contra a BNCC, Peroni et al. (2019), assim como diversas instituições e associações de docentes e pesquisadores manifestaram sua oposição a BNCC.

⁵⁰A instituição do Comitê Gestor do Ministério da Educação-MEC (Portaria 790/2016 - BRASIL, 2016), contemplou apenas integrantes das secretarias do Ministério, que foram os responsáveis pelas definições e diretrizes que deram origem à terceira versão a partir das revisões de integrantes internacionais, como *The Curriculum Foundation*, instituição inglesa, Accara, instituição australiana e Phill Daro e Susan Pimentel que atuaram no *Common Core* americano, além de Sheila Byrd Carmichael, que assinam a avaliação da BNCC (LEMANN CENTER, 2016 apud Peroni, 2019)

constituído socialmente dentro do contexto escolar. Tal contexto estrutural da BNCC, nas definições legais, em sugestão, apresentadas a partir do documento BNCC, Ministério da Educação-MEC:⁵¹

Figura 4 - Conceitos da organização estrutural.



A inserção dos termos de igualdade, diversidade e equidade na BNCC, como em documentos oficiais, não descarta a educação alinhada com o modelo de capital incorporado socialmente, e não define a extinção da desigualdade social; pela ideologia, a inversão da realidade histórica se dá ao invés de representá-la racionalmente. (MARX; ENGELS, 1989). A possibilidade de uma política estatal, por meio da BNCC, organizada hierarquicamente, vir a ser um instrumento para novos currículos para a educação escolar nacional brasileira, dá margem para que sistemas regionais de ensino sejam articulados em um projeto de educação, estabelecido no plano da concepção neoliberal. A Base Nacional Comum Curricular-BNCC, (BRASIL, 2014a, 2015a, 2016a, 2017a, 2018a), ao sentido político da Educação Básica, associamos a políticas curriculares com sentidos hegemônicos e distintas políticas como explica Macedo (2014, p.1536-1537). Em meio ao texto geral sobre diversidade, a mediação está em conformidade com um modelo de sociedade conservador, a exemplo, a supressão das discussões de gênero, identidade e sexualidade no plano obrigatório.

Em análises sobre o avanço do totalitarismo no final do século e o ensino na globalização, Santos, (1998, p.7-8), ponderava sobre o discurso

⁵¹O CNE promoveu uma audiência em cada uma das cinco regiões do Brasil de junho a setembro de 2017, da qual participaram entidades, professores e interessados. De setembro a dezembro de 2017, a base nacional comum curricular tramitou no CNE que para Peroni et al. (2019) de forma não transparente e foi aprovada desconsiderando a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade social e sob forte resistência de três conselheiras, representantes de entidades nacionais, que votaram contra a BNCC, assim como diversas instituições e associações de docentes e pesquisadores manifestaram sua oposição a BNCC.

homogeneizador estatal, quando se diz: “[...] penso assim, se você pensa diferente, você está contra a nação”; já o desejável “[...] papel pedagógico dos homens de governo é substituído por um discurso autoritário, que frequentemente vai buscar fundamento na chamada globalização.” [...] A globalização “perversa” atual, apresentada como um “caminho único”, quando, na realidade é apenas “uma maneira de fazer a história,” que Santos reiterava na obra “Território e Sociedade” (2000e) a extinção do debate por uma prática política da convivência coletiva, como uma técnica absoluta desse lugar, sem a discussão e o enfrentamento político, cultural, moral, religioso, apontando indícios de uma lógica global a tendência mundial do pensamento único.

As relações estabelecidas em planos legais, representam a participação do setor privado fornecendo subsídios para a formulação e incentivo à implementação da BNCC, por meio de produção de materiais didáticos, assessorias e sistema de avaliação, influenciando a apropriação da escola à gestão de competências, adotando práticas comuns ao mercado, como relação a investimento financeiro. Sob a intensificação da concepção de Estado Neoliberal, as definições de educação escolar atestam a necessidade de outra formação de professores e o ensino como *commodities*, traduz na aprendizagem um produto de mercado, em que a flexibilização das reformas curriculares são exemplo de adaptação à menção dos termos competências e habilidades na definição dos conhecimentos a serem trabalhados, em que a avaliação é instrumento a ser valorizado como central ao ensino. A ausência do aprofundamento sobre a discussão a respeito de Ciência, como concepção, direcionando-as incorporadas em áreas temáticas, em que a valorização de áreas de conhecimento como Português e Matemática correspondem às exigências das avaliações internacionais.

2.2 Estrutura organizacional da Base Nacional Comum Curricular- BNCC

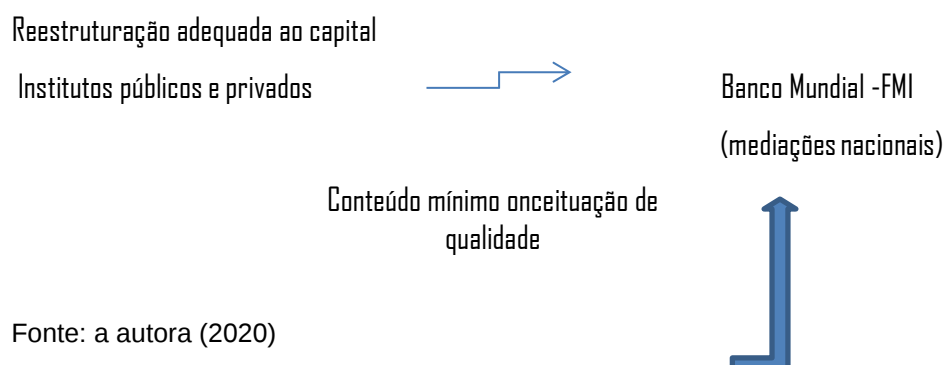
O documento BNCC apresenta diferentes subdivisões, em diferentes abordagens de organização, sendo possível observar a partir das direções dadas no documento estruturado, em que textos introdutórios, competências gerais, competências específicas e direitos de aprendizagem ou habilidades são consideradas parte de uma estrutura dominante na última versão da BNCC para a

Educação Básica. Nesse sentido, a perspectiva pedagógica desenvolve-se em eixos comumente retroativos a tais itens. A estruturação do documento referente à BNCC:

Textos introdutórios (geral, por etapa e por área); Competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica; Competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares; Direitos de Aprendizagem ou Habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica da Educação Infantil ao Ensino Médio. (BRASIL, BNCC, 2018a, p.5)

Podemos pensar, a partir do descrito acima, como se deu a formulação do documento BNCC, nele consta o conteúdo mínimo a ser pensado nas escolas em que a proposta inicial é a de que escolas inscritas na base nacional do Estado, portanto públicas e privadas, estejam equiparadas a um determinado alinhamento teórico prático. As competências e habilidades tornam-se estruturalmente mais dependentes de agentes externos à escola, quase que ligados ao contexto mais amplo social. Enquanto lei alinha-se a um projeto educativo em termos de competência, dessa forma, o direito à educação associa-se com “expectativas de aprendizagem”, como fundamento de desenvolvimento social. O lema da BNCC apresentado inicialmente no documento, diz respeito à “Educação como a base,” articulado ao contexto de reestruturação do capital:

Figura 5 - Influências nas proposições legais.



“As competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (BRASIL, 2017a, 2018a) propostas na BNCC fazem relação aos conhecimentos que serão obrigatórios na educação nacional, desta forma, os itens complementam-se de forma a introduzir como

prioridade, os direitos de aprendizado como as habilidades relativas à Educação Básica. Ao longo da Educação Básica, a BNCC apresenta o que seriam as aprendizagens essenciais que devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que ao âmbito pedagógico, em consideração aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O documento BNCC (2018a), competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC pretende aliar em seu discurso, de que a “educação deve afirmar valores”, mostrando-se em acordo com as definições da Organização das Nações Unidas (ONU), “no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BNCC, 2018a). Relacionar a BNCC com o que é prioritário para a Educação no Brasil, requer considerá-la como fundamento basilar do desenvolvimento social e investimento socioeducativo, o que implica definir a base como uma política educacional, e, distinguir, elementos entre áreas fundantes para o crescimento social, que a torna problemática desde a sua formulação, a sua proposta final, pois não equilibra o conhecimento com o seu constitutivo potencial para formação humana. Tal documento, intitulado em lei, poderá vir a alinhar o conhecimento a ser priorizado dentro do Brasil.⁵² Dessa forma, o caminho a ser percorrido pelas escolas no âmbito nacional necessita fortalecer a crítica para que não estejamos vinculando a educação escolar ao mínimo conhecimento utilitário a ser apropriado.

Ao desencadeamento de influências que a BNCC diz responder, Peroni et al. (2019) relaciona-a como uma “espinha dorsal” da reforma da educação, e a superação a essa organização curricular deverá encaminhar-se a uma referência, como à forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena

⁵²A exemplo de alinhamento com a formulação de material didático edital sob a chamada do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica-FNDE, n. 01 de 2017 (PNLD) convocam de editores para participar do processo de atualização das obras didáticas com relação à versão homologada da BNCC destinada aos estudantes e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e educação infantil das escolas pública.

compreensão. Garante-se dessa forma, a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução da microeletrônica que está na base dos processos de automação que operam no processo produtivo e das tecnologias da informação que se movem nos “ambientes virtuais da comunicação eletrônica,” como explica Saviani (2010a), no entanto, os direcionamentos para o estudo do ensino em perspectiva histórico e crítica, demonstram que na história contemporânea, é insuficiente rivalizar entre as ciências, discutindo apenas sobre racionalidade técnica. É necessário ir para além do domínio “técnico-operativo,” é necessário desenvolver uma compreensão dos princípios científicos e dos processos que o tornaram possível.

Diante disso, algumas considerações aos saberes a serem desenvolvidos em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica, como as que definem a formação do professor e a organização e funcionamento dos currículos escolares. Segundo Saviani (2016a, p.66-67), ao saber atitudinal, constituir-se-ia “categoria que compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo,” atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador. O saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa, estende-se ao crítico-contextual. Estão inseridos em atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, saberes em constituição crítico-contextual, para a compreensão do que determinam a tarefa educativa no movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade, como aponta Saviani (2016a, 2017a). A formação do educador envolverá, ao autor, exigência de compreensão do contexto a partir do qual e para o qual se desenvolve o “trabalho educativo”. Aos saberes específicos em que o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares, oriundos das “ciências da natureza”, das “ciências humanas”, das “artes ou das técnicas”, não em si mesmos, como explicita Saviani (2016a, 2017b), mas enquanto “elementos educativos.”

Ao saber pedagógico, a consideração dos conhecimentos produzidos pelas “ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais;” “visando articular os fundamentos da educação;” com as “orientações” que se imprimem ao “trabalho educativo;” pelo qual se define a “identidade do educador” como um

profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional,” como aponta em estudos de Saviani (2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2008c, 2011a, 2011b). Ao saber didático-curricular, os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando, para Saviani (2012b, 2012c, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2014b, 2016a, 2016b, 2016c, 2017b, 2018c, 2018d), que implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico enquanto uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos visando atingir objetivos intencionalmente formulados.

Estabelecendo relação com a reflexão sobre os saberes, temos em termos fundamentais o conhecimento elaborado por Saviani (2016a, 2017a) a ser pensado dentro da lógica de que o processo educativo é um fenômeno complexo e que tentando apreendê-lo na sua manifestação concreta na sociedade atual, a observação imediata diante de um universo empírico bastante heterogêneo seja quanto às formas de organização e efetivação, seja quanto às representações que nesse contexto, para o autor, os saberes nele envolvidos também se revestem da aparência, procedendo analiticamente e procurando identificar certas características comuns que possam constituir as notas distintivas do fenômeno educativo, a categorização dos saberes que, entende-se que todo educador deve dominar e, por consequência, devem integrar o processo de sua formação.

2.3 O que define o conhecimento geral da Base Nacional Comum Curricular- BNCC

Como já mencionado, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017a, 2018a) estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, tornando-se um documento legal obrigatório para ser encaminhado a partir das escolas de Educação Básica. Segundo o Ministério da Educação-MEC, a BNCC (2018a), é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN's, ainda, em linhas gerais, o documento que registra como uma Base, direcionaria propósitos para a educação brasileira, a formação e a construção da sociedade “justa, democrática e inclusiva”. De acordo com a BNCC (2017a, 2018a), a integralidade prevista não se daria necessariamente,

pelo tempo escolar desenvolvido, mas sim, pelo conhecimento geral desenvolvido a partir do documento, o que de certa forma, direciona a intencionalidade sistemática para que o documento seja incorporado como uma consulta e como uma regulamentação prioritária legal, a isso, a partir da BNCC (2017a, 2018a), outro extrato, em relação ao que seria competência, definida enquanto 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,” estabelece-se que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”.

O texto segue com a indicação de desenvolvimento ao “autoconhecimento, cooperação, empatia, responsabilidade para consigo e com o outro e cidadania” BNCC (2017a, 2018a), exemplificando questões socioemocionais como direcionamento do documento. Assim, a exemplo da primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, que sejam “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2017a, 2018a). Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências “o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Em cada campo de experiências, (BRASIL, 2017a, 2018a) são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como faixa etária, ganham grifo a partir desse documento, considerado-os como conhecimentos pertinentes ao contexto infantil a serem desenvolvidos. Para a Educação Infantil, o quadro de cada campo de experiências se organiza em “três colunas relativas aos grupos por faixa etária”, nas quais estão detalhados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Em cada linha da coluna, os objetivos definidos para os diferentes grupos referem-se a um mesmo aspecto do campo de experiências. Há, portanto, nomenclaturas e objetivos específicos que diferenciam

de toda a Educação Básica, a Educação Infantil. Os conceitos reiterados são o campo das experiências, que definem as áreas de conhecimento, assim, o exemplo disposto no documento BNCC (2017a, 2018a), dá-se a seguir, em exemplo de organização curricular e objetivos, a partir da experiência com relação aos “traços, sons, cores e formas:

Quadro 6 - Organização e objetivos de aprendizagem.

BEBÊS (0-1A6M)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1A7M-3A11M)	CRIANÇAS PEQUENAS (4A-5A11M)
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento		

Fonte: (BRASIL, MEC, 2017a, 2018a).

Quadro 7 - Definição de objetivos.

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Fonte: (BRASIL, MEC, 2017a, 2018a).

Nas áreas de conhecimento da BNCC (2017a, 2018a), o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento. Essas áreas, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010). Ainda, para a formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes, são demonstrados nos textos de apresentação, cada área de conhecimento e seu papel, componentes curriculares no que seria a formação integral dos alunos do Ensino Fundamental, destaca-se particularidades para o Ensino Fundamental, aos anos Iniciais e Ensino Fundamental, anos Finais:

Quadro 8 - Componentes Curriculares.

	COMPONENTES CURRICULARES	
	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
Linguagens	Língua Portuguesa	
	Arte	
	Educação Física	
		Língua Inglesa
Matemática	Matemática	
Ciências da Natureza	Ciências	
Ciências Humanas	Geografia	
	História	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	

Fonte: (BRASIL, MEC, BNCC, 2017a, 2018a).

Nas competências específicas, cada área de conhecimento estabelece as suas competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam em cada área do conhecimento. As competências curriculares, competências específicas de componente nas áreas que abrigam mais de um componente curricular, para a BNCC (2017a, 2018a) como (Linguagens e Ciências Humanas), também definem as competências específicas do componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização.

As competências específicas segundo o documento possibilitam a articulação horizontal entre as áreas (BRASIL, 2017a, 2018a), perpassando todos os componentes curriculares, e a articulação vertical, ou seja, a progressão entre

o Ensino Fundamental, anos Iniciais e o Ensino Fundamental, anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando-se suas especificidades. Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades (BNCC, 2017a, 2018a) estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, direcionadas em “conteúdos, conceitos e processos, que são organizados em unidades temáticas,” a saber:

Quadro 9 - Divisão entre unidades, objetos e habilidades.

ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades

Fonte: (BRASIL, MEC, BNCC, 2017a, 2018a).

Para o Ministério da Educação-MEC, no documento BNCC (2017a, 2018a), haveria o respeito para as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, em que as unidades temáticas definiriam um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental, adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Dessa forma, cada unidade temática contemplaria um conjunto maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relacionaria a um número variável de habilidades. A ilustração a seguir, exemplifica a referida explicação sobre unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades:

Quadro 10 - Exemplo de unidades, objetos e habilidades.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. (EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. (EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.

Fonte: (BRASIL, MEC, BNCC, 2017a, 2018a).

Para a BNCC (2017a, 2018a), as “habilidades” expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares, de acordo com uma “determinada estrutura”, aqui em componentes curriculares. A seguir, apresentada pela BNCC, a exemplo do que seriam as habilidades:

História (EF06HI14) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. Verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade. Complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade. Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada. Os modificadores devem ser entendidos como a explicitação da situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida, considerando a faixa etária dos alunos. Ainda assim, as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos (BRASIL, BNCC, 2018a, p.29).

A isso, devem ser adequados à cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, (BNCC, 2018a) considerando o contexto e as características dos seus alunos. Para a definição de competências específicas de área, de acordo com a BNCC (2017a, 2018a) “cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área”, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo da etapa, como aos “itinerários formativos das diferentes áreas” (BNCC, 2018a, p.28-29). Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. O destaque da BNCC dá-se articulado às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio.

Quadro 11 - Componentes Curriculares

	COMPONENTES CURRICULARES
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa
Matemática e suas Tecnologias	Matemática
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	

Fonte: (BRASIL, MEC, BNCC, 2017a, 2018a).

Para a definição de habilidades, a BNCC (2018a, p.33-35) afirma que para “assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades”, que representa as aprendizagens essenciais a serem garantidas, e são descritas de acordo como na área de Ciências da natureza e suas tecnologias, com a mesma estrutura:

Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa. (BRASIL, BNCC, 2018a, p.33)

Aos códigos temos o exemplo a partir da BNCC (2017a, 2018a):

Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição EM. O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Médio. O primeiro par de números (13) indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio, conforme definição dos currículos. A segunda sequência de letras indica a área (três letras) ou o componente curricular (duas letras): LGG = Linguagens e suas Tecnologias LP = Língua Portuguesa MAT = Matemática e suas Tecnologias CNT = Ciências da Natureza e suas Tecnologias CHS = Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, BNCC, 2018a, p.34)

Os números finais, segundo o documento, indicam a “competência específica” à qual se relaciona a habilidade (1º número), a numeração (dois últimos números) ao “conjunto de habilidades relativas a cada competência”. “[...] O uso de “numeração sequencial para identificar as habilidades não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens” (BNCC, 2018a, p.34). Aos sistemas e escolas, a definição da progressão das aprendizagens, em função de seus contextos locais, refere-se:

Segundo esse critério, o código EM13LGG103, por exemplo, [...] à terceira habilidade proposta na área de Linguagens e suas Tecnologias relacionada à competência específica 1, que pode ser desenvolvida em qualquer série do Ensino Médio, conforme definições curriculares. Também é preciso enfatizar que a organização das habilidades do Ensino Médio na BNCC (com a explicitação da vinculação entre competências específicas de área e habilidades) tem como objetivo definir claramente às aprendizagens essenciais a ser garantidas aos estudantes nessa etapa. (BRASIL, BNCC, 2017a, p. 34)

Compondo a organização da BNCC (2008a, p.25-27), são apresentadas competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica, com o discurso de objetivos que “pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento;” uma “formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” BNCC (2017a); BNCC (2018a, p.7-8). As competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares no enquadramento dado pela BNCC, no item perguntas e respostas, exposto no site do Ministério da Educação-MEC referente ao documento BNCC, desenvolvidas em 2018 são definidas como:

[...] desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos; [...] 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. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza. (BRASIL, BNCC, 2018a, p.5-8)

A definição de competências na BNCC, remonta um modelo específico como também geral de habilidades. A etapa do Ensino Médio, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação-CNE em 4 de dezembro de 2018, apresenta uma organização que, segundo o Ministério da Educação-MEC, recebeu mais de 44 mil contribuições. Os pressupostos legais constam indicativo na Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDB, o Plano Nacional de Educação 2014/2024, a Lei da Reforma do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN do Ensino Médio. Alguns registros sobre como a BNCC discute e define essa etapa:

[...] trata-se de um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas públicas e privadas de todo o Brasil. A base traz os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica em todo o país. (BRASIL, 2018a) [...] Etapa Ensino Médio pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país, por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. No caso do Ensino Médio, o ensino não vinha atendendo aos anseios e necessidades da juventude. A BNCC – Etapa Ensino Médio é um instrumento que contribuirá na inserção dos jovens no mundo do

trabalho e para que se tornem cidadãos plenos, preparados para os desafios do Século 21. (BRASIL, 2018a) [...] A construção e a implementação da BNCC – Etapa Ensino Médio aconteceu em um processo colaborativo. O Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, que tem como área de competência a política nacional de educação, elaborou a proposta. Feito isso, ao longo de 4 anos o documento foi colocado em discussão para contribuições de toda sociedade brasileira apoiado. Após essas as contribuições, foi entregue ao CNE uma versão que ainda passou por audiências públicas para que o órgão realizasse a análise e aprovação. Em seguida, o documento retorna ao Ministro da Educação para a homologação. Como já ocorre, a responsabilidade final pela elaboração dos currículos é das redes de ensino estaduais e municipais e das escolas públicas e privadas (BRASIL, BNCC, 2018a, p.461-465).

De acordo com o documento BNCC (2017a), a primeira versão foi divulgada pelo Ministério da Educação-MEC em setembro de 2015 e “recebeu 12 milhões de contribuições.” Em maio de 2016, foi lançada uma segunda versão, “incorporando o debate anterior” que indicou “nova rodada de debates”, em que os registros do governo indicaram a participação de “nove mil professores em seminários promovidos pelo Conselho Nacional de Educação-Consed e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação- Undime” foram realizados em todas as unidades da federação. O “[...] Ministério da Educação-MEC preparou uma terceira versão, encaminhada ao Conselho Nacional de Educação-CNE em abril de 2017”. Ainda no documento de (2017a) consta que o “CNE promoveu cinco audiências públicas regionais para colher sugestões” e sobre a homologação:

[...] ainda em dezembro de 2017, o CNE aprovou o documento e o devolveu ao ministério, que o homologou naquele mesmo mês, para entrada em vigor. A BNCC homologada continha as orientações gerais para toda a Educação Básica e específicas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. No caso do Ensino Médio, o Ministério da Educação optou por aprofundar o debate. Além das contribuições recebidas anteriormente, foram promovidas novas audiências e consultas públicas online específicas, bem como encontros com redes de ensino, representantes da área educacional, gestores, professores, especialistas e interessados na temática da educação para o Ensino Médio. Em agosto de 2018, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), com o apoio do Ministério da Educação, entre outras instituições, realizou uma mobilização para que os professores e gestores educacionais discutissem e opinassem sobre a BNCC – Etapa Ensino Médio. Todas as 28,5 mil escolas de Educação Básica do país que atendem esta etapa do ensino foram convidadas a participar dos debates, a maioria deles realizados em 2 de agosto, Dia D da BNCC. A ação resultou na participação de 21,5% das escolas públicas e privadas que ofertam o Ensino Médio no Brasil. Após esse amplo ciclo de debates e discussões, o CNE está revisando o documento para envio ao MEC, que deverá homologá-lo para que entre em vigor. (BRASIL, BNCC, 2018a, p.5-8).

Diante de tais manifestações, o documento BNCC (2018a) apresenta sua curricularização para melhorar a “qualidade da educação”, de modo a estabelecerem-se tais conceitos enquanto sinônimos. Ainda ligados a “projetos pedagógicos com autonomia,” e “aplicando técnicas de ensino com interdisciplinaridade e flexibilidade”, e apresenta-se no texto “estar respeitando” a diversidade e as realidades locais, possibilitando que o “próprio aluno escolha em quais áreas do conhecimento quer se aprofundar”, pois a BNCC (2018a) estaria garantindo também a opção por uma “formação técnica e profissional” que lhe auxilie na inclusão no “mercado de trabalho”. As competências específicas para o Ensino Médio⁵³, estão definidas na BNCC (2018a) além das competências gerais da Educação Básica, por áreas do conhecimento, com a finalidade de integrar dois ou mais componentes (disciplinas) do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa, sendo elas: as Linguagens e suas Tecnologias incluindo Arte; Educação Física; Língua Inglesa e Língua Portuguesa; Matemática; Ciências da Natureza; em conjunto com Biologia; Física e Química; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em que se encontram História; Geografia; Sociologia e Filosofia.

Essa definição por áreas estaria em função de pensar a “Educação Básica” em virtude de uma transformação social, que pelo documento, mais humana, socialmente justa e, portanto, democrática e desta forma, inclusiva e voltada para a preservação da natureza” (BNCC, 2018a), e na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/201754 que altera a LDB, estabelecendo que:

[...] o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas). Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do

protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, BNCC, 2018a, p.470).

Ao documento BNCC (2018a), as competências e habilidades constituem a formação geral básica e, no caso do Ensino Médio, são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável. O texto da BNCC cita ainda estar nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio-DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/201858). As áreas de conhecimento, na BNCC (2018a, p.32), a exemplo do Ensino Médio, organizam-se em quatro áreas, em menção aos documentos⁵⁴ que seguem:

[...] não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas). Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda [...] não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas). Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação. Nos textos de apresentação, cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos estudantes do Ensino Médio e destaca particularidades no que concerne ao tratamento de seus objetos de conhecimento, considerando as características do alunado, as aprendizagens promovidas no Ensino Fundamental e as especificidades e demandas dessa etapa da escolarização. (BRASIL, BNCC, 2018a, p.32)

Saviani (2010b) situa, na década de 1960, o modelo de competências como tarefa pedagógica enquanto uma matriz behaviorista⁵⁶. Associado a esse contexto, na tentativa de superar limites, a teoria construtivista, em um viés da psicologia cognitiva, em que as competências para Saviani (2007b, p.29-30) “vão se identificar com os próprios esquemas adaptativos⁵⁶ construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo.” A concepção de adaptação ao meio natural e material para o autor trariam à cena as “competências cognitivas e os

mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais,” o que Saviani (2007b, 2010a) caracteriza como a Pedagogia das competências, a busca do aprender a aprender, dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.

À crítica a essa subjugação ao mercado, e a mão invisível do Estado, Saviani (2007b, 2010) caracteriza a ideia de sociedade do conhecimento como a “falência da ciência como a forma mais avançada de conhecimento” em que a função ideológica como expressão de interesses, antes subordinada à função função gnosiológica, o conhecimento da realidade, passa a definir o empreendimento científico, que para Saviani (2007b, p.32-33). “aprofunda-se e atinge o clímax a tendência posta desde o início do processo de formação do capitalismo,” a ciência⁵⁷ enquanto força produtiva, potencializando a “mais-valia”. As áreas de conhecimento, como aponta o Parecer Conselho Nacional de Educação-CNE/CEB nº 11/2010, traduz a BNCC, para o Ensino Fundamental organizado em cinco áreas do conhecimento. Essas áreas, como aponta o parecer CNE/CEB nº 11/2010, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010). Elas se “intersectam na formação dos alunos”, embora se preservem as “especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes” (BNCC, 2017a, p.27). Dentro do documento há a descrição de perguntas e respostas, que destacamos neste momento, a seguinte, em que se questiona a diferença entre BNCC e currículo:

[...] a BNCC define as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800

⁵³Ver Observatório do Ensino Médio, idealizado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

⁵⁴Parecer CNE/CP nº 11/2009

⁵⁵Sobre objetivos operacionais, ver Bloom, B. S. (1973) na obra Taxonomia de objetivos – domínio cognitivo, edição Globo, Rio Grande do Sul. Em sua obra, Saviani estabelece a relação entre competências e os objetivos operacionais.

⁵⁶Conceitos de equilíbrio e acomodação para Saviani, no âmbito do neoconstrutivismo essa ideia de fundo se mantém, mas é despida do caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, conforme entendia Piaget.

⁵⁷Sobre as condições da ciência e as relações com a denominada Pós-Modernidade, ver Lyotard, J. F. edição de 2002.

horas), abrangendo as quatro áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do Ensino Médio definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio. As disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio são Língua Portuguesa e Matemática. No caso de Língua Estrangeira há a obrigatoriedade do inglês, o que não impede a escola de acrescentar outras. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação técnica e profissional. Os currículos é que vão estabelecer como atender às orientações da BNCC e envolverão aspectos como material didático, metodologia de ensino, preparação dos professores e avaliações. Compete às redes de ensino e às escolas elaborarem os currículos, considerando a BNCC e as realidades e necessidades locais. (BRASIL, BNCC, 2017a, p.5)

Nos textos de apresentação, cada área de conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental, anos Iniciais e anos Finais, considerando tanto as características do “alunado quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização” (BNCC, 2018a, p.27). Os estados e municípios que possuem “currículo próprio deverão (re) elaborá-los nos aspectos necessários” (BNCC, 2018a, p.4) para que estejam alinhados ao documento e que ao descrito no texto não será preciso recomeçar a refazer currículos já elaborados de forma a desconsiderar o currículo já pensando. Na interpretação sobre o que constitui os “direitos de aprendizagem” o documento BNCC (2017a, p.3-4) destaca o campo da “obrigatoriedade a ser observada na elaboração e implementação de currículos.”

Para tanto, o direito de aprender instituído, constitucionalmente, é frisado na BNCC (2018a), e vinculado ao uso dos termos “habilidades e competências.” Os conceitos de habilidades e competências procuram materializar como item estrutural na BNCC e os direitos de aprender recorrem nas atuais atualizações legais que remetem a um nova simbologia curricular. O documento BNCC pode vir a constituir elementos comuns e centrais para desenvolvermos uma nova base escolar, por meio de um documento central oficial, podendo-se obter questões centrais, que possibilitem a construção dos currículos já existentes nas escolas. Direcionar currículos é uma estratégia internacional que em suas críticas contemporâneas, pode vir a dinamizar o currículo, como também reduzir a possibilidade de autonomia dos sujeitos envolvidos com a Educação escolar. Assim, é necessário priorizar, dentro das áreas temáticas, habilidades amplas e

específicas para que, a partir da formulação do documento da BNCC, as escolas incorporem um discurso ativo que remonte ações pedagógicas coerentes com o tempo histórico contemporâneo, ao movimento metodológico e cultural. O termo habilidade pode soar como um aporte teórico reducionista, simplificando conceitos abstratos. Nesse sentido, é preciso ponderar, a respeito de conceitos relativos ao que a sociedade necessita definir, a partir dos objetivos enquanto sujeitos, e o que esses sujeitos se apropriam em tese legal como direito universal de aprender. Um pensamento sobre mediação entre educação, sociedade e conhecimentos, enquanto um instrumento socioeducativo. A Base Nacional Comum Curricular-BNCC, estabelece competências diferentes como princípios básicos que encaminham os objetivos por áreas. Além do pensamento pedagógico hegemônico que se manifesta em três vertentes descritas, a neoprodutivista, a neoescolanovista e a neoconstrutivista, que para Saviani (2010a), aos anos 2000, faz-se presente também na contemporaneidade, a Pedagogia histórico-crítica, que sinaliza:

[...] na trilha aberta por Marx, não abdica de uma concepção claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos. Assenta-se, portanto, em duas premissas fundamentais: 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer. (SAVIANI, 2010a, p.26)

Em desafio ao ensino das ciências nas escolas, a crítica contra-hegemônica estabelecida pela Pedagogia histórico-crítica, seria uma alternativa a produzir conhecimentos cientificamente fundamentados, e de orientar como para Saviani, (2010a, p.27-30) a prática educativa constituindo-se em uma orientação crítica contraposta à “orientação pedagógica de matriz pós-moderna, relativista e eclética que, sendo hegemônica na contemporaneidade, vem dificultando a solução efetiva dos graves problemas educacionais que enfrentamos em nosso país.” Ao documento BNCC (2017a, 2018a), em definição geral, no estabelecimento de competências, posiciona um destaque ao que seriam as 10 mais relevantes para a Educação Básica. Margeando todo o documento, apresentam-se em linhas gerais, pautadas enquanto uma justificativa a

“discussão pedagógica e social das últimas décadas” ao citar os artigos 32 e 35 da LDB 9394, 1990. E segue a defesa dada pelo documento, ao “foco no desenvolvimento de competências” a partir dos estados e municípios, com ligações estreitas a organizações internacionais:

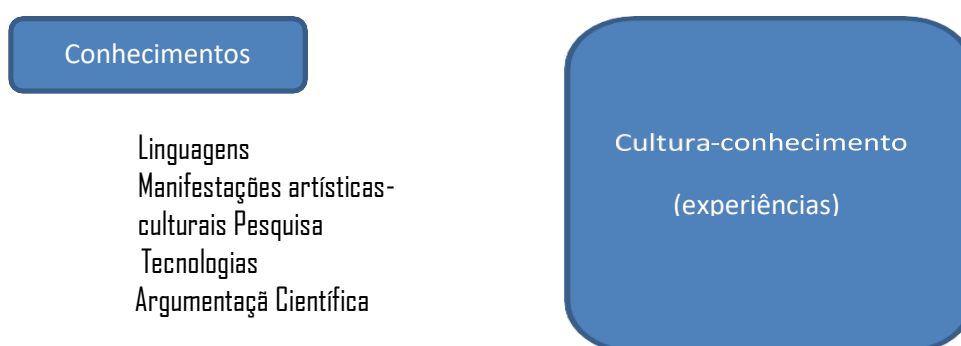
[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE⁵⁸, BNCC, 2018a, p.13).

A esse destaque, temos o ensino na BNCC (2017a, 2018a) aliado a competências que seguem continuidades das políticas neoliberais, que possuem, no discurso para a formação humana, o estabelecimento da avaliação meritocrática, que estão aliadas a continuidade das desigualdades estabelecidas pela pobreza estrutural que a partir de um sistema atrelado ao controle e regulação do Estado, na materialidade em conjunto de seus estados, a um ensino que tem um valor ao mercado, gerando habilidades que correspondem a demandas de autorregulação de aprendizagem para a vida, em condições do que seriam as expectativas de aprendizado.

A seguir, apresentamos alguns elementos estruturantes a partir da leitura das competências gerais da Educação Básica, encontrado no documento BNCC. Às competências: 1-trata de conhecimentos, necessita dimensionar o contexto social real, também ampliado por meio das possíveis interações que são desenvolvidas a partir de sujeitos sociais com outras possibilidades analíticas; 2-o foco principal toma a pesquisa como centro da resolução de questões reais e panorâmicas, haja vista a amplitude do objetivo. No entanto, é fundamental observar como responder todas às respostas imediatas, considerando que o contexto real ainda necessita de suportes estruturais para o desenvolvimento de pesquisa científica nas escolas; 3-as manifestações artísticas e culturais, em contraste com os eixos estruturantes, a mediação aprofundada do que seriam as representações sociais que comporiam a BNCC, em um movimento fundamental e talvez único de expressão e interpretações infanto-juvenis. Assim por meio das indicações conceituais para a escola, há margem para a discussão e apropriação

de apropriar-se de diferentes linguagens científicas; 4- as comunicações sejam privilegiadas em sentido qualitativo e podendo ser amplificadas por meio social em diferentes campos de atuação; 5-a proposta seria instrumentalizar por meios tecnológicos os estudantes da Educação Básica para produzir-se enquanto protagonistas e autores da sua individualidade e do contexto coletivo, apropriando-se das novas tecnologias ainda que tais recursos ainda pareçam distantes da escola pública; 6- demonstra um apontamento amplo em que pese a cultura, a diversidade cultural e conhecimento, embora impliquem em vivências sistemáticas distintas o que amplia a necessidade das experimentações, que mesmos estas não ganham destaque nos eixos centrais de expectativas de aprendizagem, e referem-se com objetivo de naturalização de culturas historicamente produzidas; 7-a argumentação científica seria uma unidade apreendida, baseada em fatos concretos, disposta de forma real, contrapondo-se informações que relatam os acontecimentos sociais. Desta forma, as informações relacionadas, de forma local, regional e global, criariam uma rede de conhecimentos prévios que podem levar a novas interpretações do mundo contemporâneo, com ética e incorporação cidadã, que se reifica a partir do cuidado consigo, com o outro e com o mundo; 8- a diversidade como direitos humanos, em que a autocrítica definida se incorpora pela intensidade de ver- se a si mesmo dentro de uma dinâmica social sistêmica que pode ser adaptada a partir de cuidados emocionais saudáveis; 9-as relações sociais definidas em saberes, identidades, culturas e potencialidades; 10- priorizaria a ação responsável e adaptável, gerando ideias que são potencializadas como princípios democráticos. Sobre a definição de conhecimentos:

Figura 12 - Relações na definição de conhecimentos.



Fonte: a autora (2020)

Tais competências (BNCC, 2018a) estariam segundo o documento, em direção a objetivos amplos, em direção aos desdobramentos das áreas de conhecimento, que demonstrariam ser interligações conceituais em uma tentativa de congregar esforços entre as áreas. Dessa forma, o texto segue ao direcionamento que compõe a explicação sintética conceitual sobre os fundamentos, ao direito de aprendizagem, que seria basilar com relação ao ensino e a composição sistemática das habilidades formais e formativas, que estão em termos gerais. De acordo com a Base Nacional Curricular-BNCC (2018a), as estruturas indicariam uma possibilidade para pensar o currículo escolar. A concepção de conhecimentos, em virtude de competências gerais, destaca o conteúdo do ensino ao longo do documento como um discurso teórico, e seus conceitos têm-se fragilizado ao destaque às ciências constituídas historicamente e sua relevância para que haja a compreensão e transformação do contexto contemporâneo.

Para a etapa do Ensino Médio, a BNCC (2018a, p.468) especifica que na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/201754 alterou a LDB, Art. 36, para que o currículo do ensino médio fosse composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, como em: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III –ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional, de acordo com documento finalizado em 2018. A ideia de uma continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, “[...] centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral” (BNCC, 2018a, p.469) teria a educação integral vista como competências gerais da Educação Básica que orientam também a aprendizagem para esta etapa. As aprendizagens essenciais definidas seriam relativas aos diferentes itinerários formativos,⁵⁹ que seriam detalhados nos diferentes sistemas,

⁵⁸Unesco, Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)

⁵⁹Entendida na BNCC em termos de flexibilização curricular.

redes e escolas, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017. Em um modelo definido em competências, como em referência a figura a seguir, em que se destacam o uso de temas como experiências, pensamos, a luz do que Saviani (2010a) reflete sobre abdicar da ciência enquanto estatuto, e render-se à lógica do desempenho que beneficia os mais ricos, detentores do monopólio do uso da força e também da razão.

Figura 13 - Competências gerais.



Fonte: (BRASIL, MEC, BNCC, 2017a, 2018a)

A indicação do documento sobre as “[...] incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo” (BNCC, 2018a, p. 462), juntamente com termos que exigem autodesenvolvimento, colocam a educação sendo encaminhada para a individualização e criação de novos meios de inserção ao mercado de trabalho. A BNCC, reforça em seu registro final, na etapa para o Ensino Médio, a interpretação de uma necessidade da adaptabilidade à dinâmica social contemporânea nacional e internacional, para atender às necessidades de “formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação,” (BNCC, 2018a, p. 462-463) em que a flexibilização se estende para a formação com critérios individuais, em

termos como “expectativas de aprendizado” e “projeto de vida”.

É recorrente no documento (BNCC, 2018a, p.463-464) os termos juventudes e projeto de vida, associando a educação integral com a inserção profissional como expectativas dos alunos, ainda os termos “juventudes”, apresentado no plural, dimensiona a forma como a base configura a diversidade cultural em que pese sua responsabilização sobre o conceito de que os estudantes sejam “[...] protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem.” Ao conceito de diversidade expresso no termo “juventudes” significa, segundo a BNCC (2018a), entender culturas juvenis em sua singularidade “[...] não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas” (BNCC, 2018a, p.463-464), o presente discurso fragiliza-se quando demonstra ao longo do texto final a relação estreita com a restrição de discussões ampliadas sobre gênero e sexualidade.

Cabe pensar como superar desigualdades históricas para que não se direcione ao indivíduo a exclusiva competência de superar, em discursos neoliberais, de responsabilização o seu “[...] assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho,” (BNCC, 2018a, p.463-464) como também no que concerne às escolhas de “estilos de vida” “saudáveis, sustentáveis e éticos,” para formar esses jovens como “sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis.” Em tais posicionamentos, a BNCC (2018a) apresenta determinadas finalidades ideológicas, “[...] em primeiro lugar, o assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais”, seus „percursos e suas histórias”, (BNCC, 2018a, p.465-466) demonstra que o documento apresenta-se controverso, haja vista que a apropriação desenvolvida pelo sujeito não se dá de forma espontânea, apenas por inserção ao contexto escolar e classifica a escola, como meio deslocado dos embates políticos e ideológicos e isolando o Estado como responsável legal dos investimentos em educação.

A ênfase do discurso do documento dá-se na construção de experiências que, segundo a BNCC (2008a, p.465-466), “[...] favorecem a preparação básica

para o trabalho e a cidadania”. Frisa-se a não profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho, no entanto, “[...] supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível”, criando possibilidades para viabilizar seu “projeto de vida” e “continuar aprendendo”, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Elementos textuais da lei trazem conceitos expressos na aprendizagem individual que podem dar possibilidades para a fragilização e flexibilidade do ensino nas escolas. Assim, a estrutura pensada ao Ensino Médio, adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permitiria na construção de currículos e propostas pedagógicas, na visão da BNCC (2018a, p.468-469) que “[...] atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando „o exercício do protagonismo juvenil” e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos” de vida”.

De acordo com o circunscrito para a etapa final da Educação Básica, as finalidades contemporâneas destinadas ao Ensino Médio são baseadas na LDB de 1996, artigo 35. Nelas destacamos o alinhamento à preparação básica para o trabalho e à cidadania do educando, na condição de aprendizado contínuo para a capacidade de adaptação com flexibilidade, as chamadas novas “condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Nesse viés, a BNCC (2018a, p.464-466) elabora diferentes objetivos centrais, apresentados abaixo, nos quais termos, como empreendedorismo e vocações, direcionam a possíveis campos de empregabilidade, reforçando o movimento da flexibilização do ensino apontado anteriormente.

-proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; rever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (BRASIL, BNCC, 2018a, p. 466).

Em uma avaliação sobre a organicidade da BNCC e o estabelecimento em currículos, Saviani (2016a) reflete sobre uma possível inviabilidade, quando se pretende conferir em competências a realização das tarefas que, de certo modo, mecânicas, concentram-se na questão da qualificação profissional, e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Assim, a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino, no âmbito do sistema nacional de educação deverá, tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, que para o autor, com o amplo envolvimento dos educandos em que a demanda curricular deverá seguir uma outra lógica, mais ampliada e refinada, de acordo com os exemplos das novas demandas sociais.

[...] garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica (SAVIANI, 2016a, p.82)

O encaminhamento seria ao longo desse pensamento, não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis, sendo insuficiente operar apenas com a racionalidade técnica, em uma “cultura de base científica.” Concluir esse desafio para o Sistema Nacional de Educação somente seria possível, para Saviani (2016a), além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, que articule, de forma unificada, em um complexo compreensivo, sobre as ciências, em reflexão filosófica, na expressão artística e literária. Dessa forma, a BNCC, segue a linha do movimento histórico que compõe o quadro de políticas educacionais que vem sendo implementadas no Brasil, ao longo do século XX e em especial, propostas para uma educação no século XXI. Direcionadas legalmente pelo Estado, na figura do Ministério da Educação, caracterizam-se pela ordem em flexibilização do futuro no mundo do trabalho, desconcentração e descentralização que concentra exigências ao controle estatal, em normatizações, entretanto, a interferência financeira é mínima, delineando-se, um estímulo à diferenciação de modelos de funcionamento e de gestão do ensino escolar. A educação, entendida como um investimento em “capital humano⁶⁰ individual,”

associada a condições de empregabilidade, que nem sempre são conseguidas, justifica o neoprodutivismo⁶¹ na busca de produtividade na educação. O Estado delibera em suas ações, como as empresas irão conseguir reduzir a folha salarial e os gastos trabalhistas e previdenciários; que para Saviani (2007b), esse contexto traduz a pedagogia da exclusão, diante dos cursos oferecidos e a não empregabilidade, se introjeta a responsabilidade ao indivíduo a essa condição. Acrescentam-se ainda, possibilidades ao que o autor traduz em “microempreendedorismo;” “informalidade;” o trabalho por conta própria, trabalho “voluntário, terceirizado, em organizações não-governamentais”; em direção ao lema “aprender a aprender”, que compõe o “neoescolanovismo, fundamentado na exigência constante de atualização imposta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade.” A seguir, destacamos a formulação político-pedagógica que contempla o registro histórico do documento da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, reflete sobre o encaminhamento do sujeito para a autorregulação do aprendizado, para o ideário de cidadania, empreendedorismo, protagonismo e a um projeto de vida que expressam indicadores liberais revivificados na ideologia neoliberal.

⁶⁰Na atual fase do capitalismo, convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. A teoria do capital humano foi refuncionalizada. Paroxismo a tendência economicista que explica Saviani (2010a, 2011a) se compraz em citar números e brandir dados estatísticos para mostrar a exigência de se atingir níveis cada vez mais altos de produtividade, justificando a redução de custos e a maximização dos investimentos.

⁶¹A ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keynesiana, pressupõe a exclusão, categoria que comparece duplamente: ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. Num segundo sentido, Saviani (2007b) a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão-de-obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade ela se rege por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores

CAPÍTULO 3

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM: DESDOBRAMENTOS A UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Liberdade não tem preço
[...] Eis a
resposta no tempo dos escravos, em
meio à ditadura por dentro da favela,
no piso da cela escura a essa altura
do torneio “cê é” finalista
tenho o orgulho
por você “não está” mais na lista,
o palco é nossa pista que solta até faísca
[...] são vários kamikazes, várias lajes,
vários “analista”
(Edi Rock, fundador do Racionais
MC’s, 2018)

Libertação
[...] Eu não
vou sucumbir,
eu não vou
sucumbir,
avisa na hora que tremer o chão
amiga, é agora, segura a
minha mão. [...]
(Elza Soares, BayanaSystem e
Virgínia Rodrigues, 2019)

[...] a anatomia da escola
é chave da anatomia da Educação”
SAVIANI, D.2008a, p.154-155)

Consideramos que o estudo da educação brasileira atentando-se para as contradições internas da formação social brasileira e para a mediação de outros fatores que se articulam à organização escolar, à estrutura educacional e às práticas educativas formais e não formais, ou como aponta Lombardi (2008, p.206) em que “a sociedade brasileira, desde sua origem, tem uma vinculação profunda com o sistema global, econômico, social e político, no qual se inseriu e se insere”, e estabelece relações com as transformações do sistema capitalista.

As relações com o ensino na história contemporânea estabelecem-se sob as considerações de que “[...] jamais em outra época a cognoscibilidade do planeta esteve tão próxima de nossas mentes e sua difusão tão rapidamente estimulada” (SANTOS, 2000e, p.2), entretanto, a essa informação temos o que o autor define como “produto das empresas globalitárias” que seguem a “férrea

lógica dos tempos”, pois seleciona os destinatários, recorta a natureza da informação e controla sua difusão, produzindo, como resultado, apenas um “novo encantamento”, que pode ser inclusive alterado com a sofisticação e a frequência que as novas tecnologias viabilizam, em escala incessante de multiplicação. A luz da organização da BNCC, salientamos que é possível distinguir conhecimentos de diferentes áreas que se sobrepõem entre chamadas organizações interdisciplinares, bem como que privilegiam áreas em detrimento de outras, gerando uma distinção sociocultural que prioriza determinados conhecimentos em relação a outros, em condição a vinculações avaliativas, que inclui níveis de homogeneização internacional, que ultrapassam espaços territoriais. O saber para Santos, ao longo dos estudos entre 1999 e 2000 estabelece-se externamente incorporado nos objetos, na tecnologia, no “management” e inclusive nos “scholars” importados, ainda que haja exceções, nessa situação, a produção de um saber nacional autêntico torna-se assim dispensável.

Ao direcionar a continuidade às políticas educacionais, a BNCC não discorre sobre o conhecimento enquanto universal, na avaliação sobre os esquemas indicados ao que seriam as ciências sociais, sua dimensão poderia ser retomada, pelo fato de que são os esquemas sociais de uso das técnicas e dos objetos que alicerçam o discurso de justificação das novas dependências e desigualdades (SANTOS, 2000f) a essa orientação daria de modo a problematizações sendo contextualizadas, principalmente na direção do estudo das realidades sociais como um todo. Como afirma Zuin (2001, p.16) a “[...] busca pela efetiva aproximação entre os desejos individuais e as regras e leis sociais deve ser baseada na constatação de que, na atual sociedade, observa-se um hiato muito grande” que para o autor está “entre os conteúdos das promessas de igualdade e suas respectivas realizações”. A essa crítica da ideologia, também “[...] necessita estar presente durante a realização do educativo dentro ou fora das escolas” e as relações que são estabelecidas com a “semiformação” e não ao sentido que são estabelecidas por Bildung. Assim, o conceito de indústria cultural, “[...] não só permanece atual, como também é relevante para a crítica das condições sociais que fundamentam a universalização da semiformação (*Halbbildung*)”.

A partir da leitura de Adorno (1985), em consideração sobre a crítica à ideologia burguesa, temos a “semiformação” em que esse termo, apresenta-se, “de forma dissimulada, como a redentora do embrutecimento subjetivo do indivíduo” como aponta Zuin (2001, p.16), em contraste com a concepção de formação (*bildung*) em Adorno. A “semiformação” dar-se-ia “no plano subjetivo”, o sentido emancipatório da formação convertida em “ideologia”, em decorrência do “crescente processo de hegemonia da Indústria Cultural” ocasionando certa ambiguidade por não ser “apenas cultura ou indústria,” ao possuir características de ambas. A essas relações estabelecidas por Zuin (2001, p.4-10), destacamos o ensino em meio às limitações determinadas historicamente pelo material, na leitura contemporânea de Adorno com relação à “barbárie social”, no contexto social sob a “indústria cultural”⁶² hegemônica”.

Adequar o discurso do que se espera aprender, em termos de expectativas e não do direito universal, reitera que a argumentação de Freitas (2012a, p.390) de que o básico “é bom porque tem que vir em primeiro lugar é tautológica”, e nos leva a acreditar que “o básico é bom porque é básico”. A questão central da BNCC, a partir dessa reflexão, indica que o problema não é o que se apresenta como básico, o discursivo, o aparente, mas o básico que se exclui a partir dessa designação de fundamental. O “estreitamento curricular” produzido pelos “standards” centrados em leitura e matemática “[...] deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico,” como apresenta Freitas (2012a, p.4-5). Quando as ciências, como registrou Santos (1999b) quaisquer que sejam, são tratadas como se não devessem ter uma filosofia própria, integradora, os objetos são colocados acima do homem. Por isso, ao mesmo tempo que, para o autor, as disciplinas chamadas científicas, afundam-se em um “imediatismo constrangedor ou numa futurologia cega,” em que para Santos (1999b), as ciências sociais e humanas são “subalternizadas, reduzidas a um papel de justificação” ou como o autor refletia sobre a codificação de uma interpretação unilateral da sociedade.

⁶²Ao conceito de indústria cultural, desenvolvido por Adorno e Horkheimer (1985) em a *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos.

Pensando que as habilidades e técnicas são insuficientes para desenvolvermos uma educação ampla, a BNCC deixa de priorizar conhecimentos, em fundamentos da ciência, retirando a escola do saber científico constituído, para uma escola de saberes técnicos, mediados pelo mercado, como para Santos (1999h, p.4) a descrição seria “ao passo que a marcha da civilização é caracterizada, exatamente, por semelhantes situações, a que genericamente podemos chamar de modernizações,” em que

[...] a princípio isoladas e lentas, tornam-se depois mais rápidas e espalhadas, com o advento do capitalismo [...] O processo capitalista une, de forma desigual, países ativos, dos quais se irradiam as grandes mudanças e que delas se beneficiam, e países passivos, onde a grande maioria da humanidade vive na pobreza, segundo diversos graus de intensidade[...] Modernização e agravamento da desigualdade tem sido uma constante, constituindo, aliás, o lado perverso da difusão do progresso sobre a face do planeta. O Brasil é um exemplo de país para o qual a modernidade, em todas as fases de sua história nos últimos cinco séculos, impõe-se, sobretudo, como abertura aos ventos de fora. Como essa abertura foi quase sempre limitada e sem freios, a modernidade à moda brasileira e igualmente sinônimo de abandono. E como se aqui não fosse possível adotar as inovações criadas no mundo se não como cópia do pólo criador e difusor de novidades (Europa, depois os EUA...). [...] Não se trata, assim de recusar o mundo, mas de assegurar um movimento conjunto, em que o país não seja exclusivamente tributário, mas soberanamente participe na produção de uma história universal. (SANTOS, 1999h, p.4-5)

A essas expectativas, aliam-se a propostas dos chamados reformadores empresariais, como define Freitas (2012a), em que se ratifica o currículo básico, ao mínimo como referência, o valorizado pelo “teste” de que é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude sem o relevante, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala o autor a crítica para o magistério que, ao ensinar o básico, estaria adequado, em especial para os mais pobres. Um planejamento da formação da juventude não pode ser feito olhando para o básico, que para o autor, pensar um mínimo para as escolas sempre vai alcançar objetivos baixos. Não é o caso de delimitar os métodos, nesse pensamento, retirando elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas, como leitura, matemática e ciências, mas usualmente aprendizagem restrita.

Aliando a expectativa de dominar “o básico” e que ao futuro poderá avançar a outros “patamares de formação,” Saviani, desde os anos 1980, indica em seus estudos que a juventude mais pobre depende fundamentalmente da escola para aprender, e ao limitar a escola a habilidades básicas, nisso se resumirá a sua formação. Ainda alerta para a necessidade de se pensar a cultura sistematizada como um processo humano e social, situado historicamente, e a suas relações com o “conhecimento universal.” Para Fonseca (2009), a cientificidade alienada ao capital, interage de forma a cumprir um contexto da racionalidade técnica, e vincula-se também a um contexto científico, à mundialização da economia, desta forma associa a “capacidade de aprender” a “aprender e reaprender”, em que essas expectativas de aprendizado se dão a “adaptação flexível imprevisível do mercado”. Valendo-se da legitimidade de marcos legais, a BNCC (2018a, p.7-8) define-se ao documento o integrar-se a “política educacional da Educação Básica” e que pretende contribuir com o “alinhamento de outras políticas e ações”, ainda descreve-se enquanto “referência legal” dos “currículos e das propostas pedagógicas,” sem espaço histórico que a legitime como fundamento, que levem em conta um ensino amplo e coerente como a ciência, ao contrário, por meio de habilidades, e o estímulo a competências, em que resume-se a estagnações, discursos pedagógicos que ainda não instrumentalizam as problematizações que viabilizem a transmissão e a garantia da apropriação do conhecimento universalizado em estreita relação à articulação, ao conteúdo e forma.

3.1 A formulação político-pedagógica

À práxis utilitária cotidiana, como elucida Kosik (1969), em um pensamento comum estaria associada à forma ideológica do agir humano de todos os dias, em um mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada a um mundo de aparências. Em consideração à necessidade da superação crítica e ao desafio à apreensão da complexa realidade, consideramos o estabelecimento das determinações históricas da reestruturação produtiva, desenvolvida na intensificação do Estado Neoliberal, em especial a partir da década de 1990, direcionando demandas à educação. A tendência a objetivar redireciona o estatuto político-pedagógico que orienta o trabalho nas escolas, e em consonância ao ideário de globalização fundaria novos sistemas de referência, para Santos

(1999d, p.2) atrelado a “noções clássicas como a democracia, a república, a cidadania, a individualidade forte, que constituem matéria predileta do marketing político” e “[...] apenas comparecendo como retórica,” deriva-se a isto, ao que autor explica sobre a “prática da competitividade, o individualismo como regra de ação em que Santos (1999d, p.2-3) explicita “ [...] a lei do interesse sem contrapartida moral que supõe como corolário a fratura social e o esquecimento da solidariedade.”

Esta análise direciona determinações postuladas para a educação, em que o “projeto educacional atualmente em marcha tributário dessas lógicas perversas” em que o mundo do “pragmatismo triunfante” é o mesmo mundo justificado pela “busca apressada de resultados cada vez mais autocentrados, levando ao amesquinamento dos objetivos, por meio da pobreza das metas,” em que Santos (1999d, p.2-3), apontava este campo de disputas hegemônicas; destacamos as definições legais em que se inserem o documento BNCC, que não fogem as relações estabelecidas pelo autor que analisava e destacava como um “caldo de cultura” em que se originam as novas propostas para a educação nas quais se encontram em disputa “entre uma formação para a vida plena, com a busca do saber filosófico, e uma formação para o trabalho, com a busca do saber prático,” sob o pretexto de que:

[...] é preciso formar os estudantes para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a República, a cidadania e a individualidade. Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade. (SANTOS, 1999d, p.3)

Nesses conceitos definidos ao longo de 1990, registramos no descrédito da ciência o pensamento pedagógico compreendido em um “neoprodutivismo, o neoescolanovismo e o neoconstrutivismo que dominam a cena pedagógica brasileira atual” ao que teoriza Saviani (2007b, p.13). As problemáticas que envolvem abdicar da ciência conduzem a educação à desconsideração da formação e transmissão de modelos de vida voltados para a emancipação humana, desta forma, os embates político-pedagógicos que desencadeiam-se a

partir da BNCC, necessitam fundamentar-se solidamente sobre as conquistas históricas da humanidade, como para Saviani (2007b, p.26), ao passo que “figuram em posição de destaque a filosofia e a ciência.” Considerando que a escola, mesmo em meio a ampliação do proposto sistema de ensino nos anos de 1990, embasada pelo entendimento⁶³ de que a educação é um “fator minimizador de riscos e de tensões sociais”, com o objetivo de “atenuar a pobreza”, a expansão do acesso escolar não se associou a “estrutura física, aumento de professores, mas à reorganização do espaço escolar” em tese de Angebaile (2004). Em conformidade, com as leituras do documento BNCC (2017a, 2018a) destacamos a dimensão do ensino em lutas que se assemelham a “brechas da legislação, beneficiada pela deficiência do sistema de ensino” e que aprovam o que seria o mínimo previsto, a se transformar no máximo ofertado.

Ainda sob uma teorização de responsabilização, estaria o tecnicismo apresentando-se, hoje, de forma meritocrática e gerencialista,⁶⁴ elevadas à condição de “pilares da educação contemporânea,” sob a formulação do neotecnismo como explica Freitas (1992) em que três grandes categorias como “responsabilização, meritocracia e privatização” são cernes para o controle dos processos e garantia de resultados definidos a priori como “standards” em síntese, aos trabalhos de Freitas (2012a, 2012b). Os direcionamentos pedagógicos da BNCC possuem como emblema o “foco no desenvolvimento de competências” (BNCC, 2018a, p.13) em que as decisões pedagógicas devem estar orientadas nesse sentido, por meio “da indicação clara do que os alunos devem “saber”⁶⁵ “[...] e sendo salientado, sobretudo, do que devem saber fazer”⁶⁶(BNCC, 2018a, p.13). O documento ressalta ainda que “a explicitação das competências” (BNCC, 2018a, p.13-14) oferece referências para o “fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” além disso:

⁶³ Ver tese Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil de Angebaile (2004).

⁶⁴Estudos de Freitas (1992; 2005; 2014; 2017) demonstram a racionalidade técnica agora enquanto forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas,

⁶⁵ Constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (BNCC, 2018a, p. 13)

⁶⁶ Mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (BNCC, 2018a, p.13)

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa I Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BNCC, 2018a, p.13).

As aprendizagens essenciais, na BNCC (2018a, p.469-470), são termos que sugerem legalmente “expectativas de aprendizagem”, direcionadas por eixos gerais coordenadas por conteúdos mínimos, em que impera o conceito de competência. Adotado pela BNCC (2018a, p.13-15), as competências alicerçam o documento e reitera a sua recorrência do mesmo pela discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode estar inferido no texto da LDB nos artigos 32 e 35 que estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A essa condução, a combinação atual entre a “violência do dinheiro e a violência da informação, associadas na produção de uma visão embaralhada do mundo” refletem a “perplexidade diante do presente e do futuro” em que ações imediatas dispensam a reflexão e reforçam as tendências à aceitação de uma “existência instrumentalizada” em que para Santos (2000e, p.4), discussões pedagógicas estão no seio das interferências da mercantilização. A difusão acelerada de propostas que levam a uma profissionalização precoce e a potencial privatização dos processos educativos, podem constituir um modelo de recuo a direitos sociais em que a escola pública configura-se como central nos debates educacionais contemporâneos, além disso, a consolidação dos direitos sociais, em especial a universalização da educação ampla e sistematizada já então produzida, ainda não se deu plenamente nas mediações realizadas no Brasil, como salienta Peroni et al. (2019), em consequência para a adaptação ao que se torne ainda mais instrumental à aceleração do processo excludente que verte

totalitário das intenções que remetem a globalização⁶⁷.

Nesse sentido, a globalização mediante definições ideológicas sobre a economia, circunda as propostas educacionais como Santos (2002, p.149), explica que “[...] em tempos de Globalização, a discussão sobre os objetivos da Educação é fundamental para a definição do modelo de país em que viverão as próximas gerações.” Assim,

[...] em cada sociedade, a Educação deve ser concebida para atender, ao mesmo tempo, ao interesse social e ao interesse dos indivíduos. É da combinação desses interesses que emergem os seus princípios fundamentais, e são estes que devem nortear a elaboração dos conteúdos do ensino, as práticas pedagógicas e a relação da escola com a comunidade e com o mundo (SANTOS, 2002, p.149).

Esta análise viria ao encontro do interesse social que se inspira no papel que a educação deve a “manutenção da identidade nacional, na ideia de sucessão das gerações e de continuidade da nação, e na preservação da cultura;” que para Santos (2002, p.3) no interesse individual se revela pela parte que é devida à educação na “construção da pessoa, em sua inserção afetiva e intelectual, na sua promoção pelo trabalho, levando o indivíduo a uma realização plena e a um enriquecimento permanente”. O interesse social e o interesse individual da educação deveriam também constituir a garantia do que para Santos (2002, p.3) seria uma “dinâmica social” sem ser “excludente,” nesse íterim retomamos a discussão do termo clássico:

[...] na divisão da população de Roma em cinco classes de renda, foram considerados clássicos os cidadãos mais ricos, que por isso integravam a primeira classe. Mas já no século II d.C. o gramático lático Aulo Gélíio passou a designar “clássico” o escritor que, pela correção da linguagem, se constituía em autor de primeira ordem (*classicus scriptor*). A partir daí incorporou-se a noção de “clássico” a ideia de algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima a perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de “clássico” como o que é usado nas escolas, nas aulas, nas classes de ensino. (SAVIANI e DUARTE, 2010, p. 2-3).

O termo clássico “não coincide com o tradicional e não se opõe ao moderno, é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado” na conceituação de Saviani e Duarte, (2012, p.8). Define-se, pois, pelas noções de “permanência e referência”. A partir de determinadas conjunturas históricas, “questões nucleares” que dizem respeito à

própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, em análise, para Saviani e Duarte (2012, p.8-9), assim “o clássico permanece como referência para as gerações seguintes, [...] apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.” Pensando a BNCC, o ensino a longo prazo, manifestado sobre a base da grande indústria⁶⁸, a interpretação da proposta na BNCC, a um ensino profissionalizante, implica refletir mais uma vez o princípio do trabalho à escola no ensino fundamental, a relação entre trabalho e educação implícita e indireta, isso quer dizer que:

[...] o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em razão das exigências da vida social. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho. Aprender a ler, escrever, contar, dominar os rudimentos das ciências naturais e sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para depois entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos na vida e na sociedade. (SAVIANI, 2007d, p.7-8)

Sendo assim, a ciência enquanto uso material no processo de produção, “[...] se converte em potência material no processo de produção, não se tratando de reproduzir a especialização que ocorre no processo produtivo,” ao que Saviani (2007a, p.160) remete ao horizonte que deve nortear a organização do ensino médio, ao de propiciar aos alunos o “domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, não o mero adestramento em técnicas produtivas,” não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos⁶⁹” como explica Saviani (2007a, p.161-162), nesse sentido, com efeito, se no ensino

⁶⁷Conceito estudado e explicitado ao longo das obras do professor Milton Santos, que retratam as relações históricas, políticas e sociais em especial do período de 1985 a 2001. [...] a globalização, parafraseando o teórico e revolucionário russo Lênin, é a face suprema do imperialismo. A humanidade esperou milênios para se globalizar, o que não aconteceu antes porque não havia as condições materiais necessárias. Com o aumento da produção e o desenvolvimento de técnicas avançadas, um pequeno grupo de empresas as sequestrou. As corporações usam estes recursos extraordinários em seu próprio benefício e em prejuízo da humanidade (SANTOS, 2000c, p. 1-3).

⁶⁸Exemplo sugerido por Saviani (2007e), a partir de “O Capital (1985,1989), em consonância com Manacorda (2007), são as escolas politécnicas e de agronomia, um outro elemento são as “*écoles d’enseignement professionnel*”, nas quais filhos dos operários recebem algum ensino de tecnologia e do manejo prático dos diferentes instrumentos de produção, se a legislação sobre as fábricas, que é a primeira concessão arrancada, com muito esforço, do capital, combina com o trabalho de fábrica apenas o ensino elementar, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político por parte da classe operária conquistará também lugar nas escolas dos operários para o ensino tecnológicoteórico e prático.

⁶⁹Especialização, como domínio dos fundamentos científicos definidos por Saviani e Duarte (2019, p.9) as diferentes técnicas que são utilizadas na produção moderna.

fundamental a “relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre conhecimento e a atividade prática, deverá ser tratada de maneira explícita e direta, não bastando dominar, os elementos básicos e gerais do conhecimento”, para tanto, Saviani (2012c, p.180-181) cita a escola ativa, em menção a obra gramsciniana, “em que era entendida como o momento em que os educandos atingiam a autonomia.” A retomada da discussão teórica sobre o menção a obra gramsciniana, “em que era entendida como o momento em que os educandos atingiam a autonomia.” A retomada da discussão teórica sobre o trabalho ao envolver diferentes fins, faz-se relevante em termos marxistas da constituição de unidade, para Saviani (2012c), ao que considera-se como processo entre o homem e a natureza, em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza e que somente é histórica, ao autor, na perspectiva materialista histórica, com base na análise que busca compreender as formas concretas em que os seres humanos produziram sua existência em relações com outros seres humanos ao longo dos tempos.

Entender essa perspectiva, requer considerar a concepção de ensino pautada em um viés que conduz a problematização da realidade humana em todas as suas dimensões, em um método dialético na apreensão de como essa realidade se produz sob as relações classistas no seio do modo de produção capitalista, em uma prática política ou práxis na superação de uma sociedade, a que sugere Saviani (2007a, 2010a), “sem a exploração de classe”, uma “humanidade emancipada”, superando a separação entre o “ontológico e o histórico nas concepções metafísicas, idealistas e racionalistas do que define a essência do ser humano.” Constituir-se humano, pelo trabalho, em uma educação em sentido amplo em consonância histórica, processual e crítica em meio aos aprofundamentos do capital, considerando que o ato de produzir as condições da existência humana é expresso na interpretação marxista pelo conceito de trabalho. Tudo que o homem é, o é pelo trabalho, para a interpretação marxista de Saviani e Duarte (2010, 2012) em meio a isso, destacam ainda que as disputas e contradições exercidas em espaços como a escola derivam inicialmente suas sistematizações a conhecimentos científicos vinculadas à produção e reprodução do capitalismo.

Sob o domínio do capital, o trabalho⁷⁰ é predominantemente um meio de potencializar os processos de exploração e de alienação, para Frigotto (1998, 2017),

livre dessa relação de classe, a ciência e as técnicas que dela derivam constituem-se em meios de diminuição do tempo de trabalho imperativamente dedicado à esfera da efetiva liberdade; em que as qualidades humanas podem se expandir. Em contrassenso a isto, sob o padrão mercantil promove-se o individualismo, e não se conduz a práticas sociais ampliadas, o que na leitura geral da BNCC encontra-se privilegiada à experiência enquanto campo diretivo na organização geral na BNCC, estabelecendo um devir em que indicativos à educação escolar teriam a função de formação de cidadãos como Frigotto (1998) denomina, enquanto participativos, mas não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos do consenso passivo. O Brasil, em suas condições particulares ao longo do século XX, é um dos países onde essa “famosa indústria cultural deitou raízes mais fundas e por isso mesmo é um daqueles onde ela, já solidamente instalada e agindo em lugar da cultura nacional, vem produzindo estragos de monta,” a que Santos (2000b, p.3) dissertava sobre o que “[...] o Brasil sempre ofereceu, a si mesmo e ao mundo, as expressões de sua cultura profunda” em que se pese os talentosos pintores, músicos e poesias, como de seus arquitetos e escritores, mas também dos seus homens de ciência, na medicina, nas engenharias, no direito, nas ciências sociais.

Dessa forma, o “conceito de cultura está intimamente ligado às expressões da autenticidade, da integridade e da liberdade,” em que se apresenta como uma manifestação coletiva que reúne “heranças do passado, modos de ser do presente e aspirações” em perspectiva do futuro. A isso, Santos (2000b, p.2-3) alia a necessidade de ser “genuína”, e “resultar das relações profundas dos homens com seu meio”, que sedimenta “sociedades locais, regionais e nacionais contra as ameaças de deformação ou dissolução de que podem ser vítimas,” que para Santos (2000b, p.3) pode “[...] deformar uma cultura é uma maneira de abrir

⁷⁰Em relação ao conceito sobre trabalho, ver textos de Antunes (1997, 2003, 2004) como *As dimensões da crise no mundo do trabalho* (1997), *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho* (2003) e *A Dialética do Trabalho* (2004). Ainda textos de Frigotto (1998, 2007) como *a Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século* (1998) e *Educação e crise do capitalismo real* (2007) auxiliam a compreensão de capital de trabalho.

a porta para o enraizamento de novas necessidades e a criação de novos gostos e hábitos, sub-repticiamente instalados na alma dos povos” em resultado de corrompê-los, de “fazer com que reneguem a sua autenticidade, deixando de ser eles próprios.” A amplitude da cultura, ao longo dos séculos formulada a partir da cultura manifesta pelas mais diversas formas de expressão da criatividade humana, não apenas ao que hoje chamamos das artes, mas também por outras formas de criação intelectual nas ciências humanas, naturais e exatas. Tem em expressão a “[...] própria ideia de cultura, sobretudo neste último meio século deve, necessariamente, incluir, a partir das definições encontradas, múltiplas definições e não apenas uma”, (SANTOS, 2000b, p.3) em que a determinação das tarefas também múltiplas, em Santos (2000b, p.3-4) ajuda a retratar a “sociedade brasileira naquilo que ela tem de mais puro e mais profundo”.

A globalização estaria como em “mais um momento da condução da história da humanidade.” Ao alcance da aceleração das técnicas, “uma aceleração das relações interpessoais, uma aceleração na produção de conhecimento.” Em que por um lado, o “domínio sobre as forças naturais e, de outro, no uso político dos recursos técnicos disponíveis” (SANTOS, 2000d, p.8) em que para o autor, a política deixou de ser feita por institutos, instituições, governos e passou a ser feita por grandes empresas. O destaque da evidência dos governos aliados a organismos internacionais que buscam criar uma “moralidade internacional”, e que a globalização teria permitido, em contrapartida, que se criasse no mundo a possibilidade de “movimentos independentes”, que defendem “causas humanitárias”. Mas ainda o poder sobre a “produção, sobre o trabalho e a vida das pessoas é potencializado nas mãos de um número de empresas cada vez menor”. A problematização miltoniana perpassa essa questão, em que “essa globalização deveria ser democrática estre aspas, com uma produção da humanidade igualitária, acaba sendo exatamente o contrário.” (SANTOS, 2000d, p.8) Alguns países têm os meios de comandar e os outros ficam na periferia e a educação, enquanto uma problemática social, necessita apresentar-se para além de estatísticas, pois:

[...] a questão não é estatística e sim que tipo de educação se oferece e para quê? O que parece existir no Brasil é uma educação em duas ou três velocidades diferentes: segundo o lugar que estou na sociedade posso receber uma educação qualitativamente boa ou qualitativamente ruim, e aí

as minhas oportunidades no mundo do conhecimento são condicionadas por essa formação. (SANTOS, 2001a, p.4)

Ainda sobre educação, [...] Santos (2001a, p.4) alerta sobre existir a anuência no sentido de que certos problemas somente podem ser enfocados em conjunto e a partir de uma ideia de futuro, como “um projeto de civilização”; pois o Brasil “nunca teve um cidadão brasileiro;” o tratamento entre as pessoas, “algumas pessoas recebem tratamentos privilegiados e as outras são coisas;” sobre a ênfase no estudo técnico, Santos (2001a, p. 4-5) enfatiza que há um entendimento da técnica “[...] a valorização da técnica em si e não do fenômeno técnico”. Isso conduz ao “treinamento, que não é educação”. O treinamento consiste em “preparar rapidamente a mão de obra para tarefas” enquanto a educação é algo que “instrumentaliza o homem para ser mais e melhor cidadão,” para “entender mais e melhor o mundo, para se tornar um ser humano na sua plenitude”. Nas condições apresentadas, atuais, Santos (2001a, 2001b), abordava que há uma insistência ao aspecto instrumental da educação, em detrimento do aspecto propriamente formativo.

A importância ao direito à educação escolar, mais do que uma exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, responde a valores da cidadania social e política como aponta Cury (2002). Na BNCC, apresenta-se o termo itinerários, tendo como princípio de que a formação geral e a técnico-profissionalizante são indissociáveis (BRASIL, 2018a), a definição dos termos “projeto de vida” está relacionada segundo o documento ao protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental, e traduz-se, na BNCC (2018a, p.472-474), no Ensino Médio, como suporte para a “construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes,” considerado como “eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas;” dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória [...] ora para promover, ora para constranger seus desejos.”

A reforma atual responsabiliza o aluno a definir o seu percurso em projeto de vida, “por detrás disto está o entendimento de que a grande maioria vai para aquelas profissões de caráter não-intelectual, que implica maior precariedade e salários mais baixos” como demonstra Saviani em teses centrais de seus estudos, ainda, estabelece “a diferença entre as elites condutoras e a população trabalhadora de modo geral, proclamada na reforma de 1942” que tende a se

acentuar com uma proposta como essa. Em termos meritocráticos, as relações que Freitas (2012a) apresenta sobre as recompensas e sanções do sistema, indicam a formulação política ao ensino, que perpassam a responsabilização como da proposta da política liberal em que a igualdade de oportunidades e não de resultados é privilegiada, “dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um”. As condições de igualdade em referência a Freitas (2012a, 2012b) o “ponto de partida,” mas como em relação à escola, as “diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho” e o que passa a ser discutido é a equidade, enfraquecendo a “discussão sobre a desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.”

3.2 Ensino, conhecimento e currículo

A obrigatoriedade de uma Base Nacional Comum a toda esfera nacional, indicado por um currículo, expressa os conflitos da ordem social, econômica e cultural que se desenvolvem com processos de exclusão social e expressão de fundamentos neoliberais como o individualismo, interesses privados e o consumo. Desafios nas relações institucionais democráticas nos colocam diante limites das propostas político-pedagógicas em que um projeto consistente e coerente esteja pautado, considerando:

[...] nas últimas décadas, a sobrevalorização dos indicadores de rendimento dos alunos conduziu à mobilização institucional fortemente influenciada pela lógica organizacional das empresas, abandonando o desafio de renovar a racionalidade pedagógica. E, perante a impotência das escolas para encontrar respostas, surgiram os provedores/vendedores de ideias, cursos e materiais didáticos, seja para reorganizar a escola, seja para capacitar os professores. (KRAWCZIK, 2011, p.765).

Contudo, há possibilidades na leitura histórica em termos de resistência, ao remeter a problematizações do início do século XXI. Hobsbawm (2011, p.14) cita a provocação sobre a possibilidade de forjarmos outra realidade, em que “os homens fazem sua própria história”, e que comunidades e sistemas sociais buscaram a estabilização e a reprodução, criando mecanismos para prevenir-se contra “saltos perturbadores do desconhecido”. A resistência à imposição de transformações seria apontada para além de questões democráticas

estabelecidas pela lógica formal global, em operações em que Hobsbawm (2008) aponta a “contradição fundamental entre os mecanismos que promovem transformações e aqueles que são voltados a opor resistência a elas” que estabeleçam seus embates. Ainda ao considerar os discursos que necessitam ser desmistificados, baseado nas “crenças que sustentam o mundo liberal contemporâneo,” Hobsbawm (2008), como a exemplo dos direitos humanos, temos hoje o ensino em um discurso de direitos e expectativas de aprendizagem atrelada a cidadania.

Nesta seara, com a BNCC, que tem movimentado uma série de cursos, materiais didáticos e uma valorização do consumo midiático com um discurso progressista, ao analisarmos a sua formulação, sua constituição e seus conceitos priorizados, é possível ressaltar que temos termos paliativos à ordem estabelecida, configurando o aprofundamento da lógica padrão da reestruturação da educação com a regulação da lógica do capital. Consideramos que o ensino, neste processo de unificação curricular apresentado, não tem produzido a democratização efetiva, favorecendo por meio da BNCC, uma massificação cultural, promovendo reduções ao conhecimento científico ao aglutinar e ressaltar áreas em detrimento de outras, eliminando possibilidades de apropriação destas áreas já constituídas como ciência e contribuindo para a exclusão social. Desta forma, para Krawczik (2011, p.765), “a escola tem que estar comprometida com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios apresentados pela realidade, complexa e controversa.” A ampliação curricular, em sugestão da autora, em algo que poderíamos pautar extrapolando uma política nacional diretiva, tornado o ensino em função do conhecimento científico, permitindo que o mundo e suas contradições estejam presentes na escola, por meio das diferentes formas da expressão humana, em que haja o conhecimento da política nacional e internacional, da diversidade que ressignifica a cultura. Ainda que a escola necessite de contínuas apropriações, a esse raciocínio, enquanto instituição sistematizadora da cultura produzida pela humanidade, em um cenário social e político marcado não apenas pelas transformações econômicas, tornando-se e sendo considerada ativa a exemplo dos processos curriculares, aprofundando a construção da capacidade de reflexão das potencialidades humanas possibilitando a emancipação do coletivo.

De acordo com a BNCC (2018a), compete às redes de ensino e às

escolas, elaborarem os currículos, considerando a BNCC e as realidades e necessidades locais, em contrapartida, as escolas enfrentam demandas sociais que envolvem a superação de um pensamento único com a consideração simplória da técnica como absoluta e como norma, o que é próprio do nosso tempo, levando à propensão de utilizar um mandamento técnico como se fosse um mandamento político, cultural, moral, religioso (SANTOS, 2000a). Em virtude disso, o sistema de ensino tem-se constituído em um sistema avaliativo, alinhado a provas nacionais, em que o desenvolvimento do sistema de responsabilização tem se efetivado ao longo das últimas décadas⁷¹ em uma referência na qual se confere cobrança, controle e regulação nacional.

Ainda sob os avanços neoliberais, pesam terminologias, referendadas no descrito “pacto interfederativo e a implementação da BNCC” que compõem as relações com a igualdade, diversidade e equidade, em “dever construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes” a BNCC (2018a, p.15) desempenharia “papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver” e no tocante a isso a BNCC expressaria “a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas.” As “decisões curriculares e didático-pedagógicas” deveriam levar em consideração a necessidade de “superação das desigualdades⁷²,” para isso, segundo a BNCC (2018a) “planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.”

Diante das incumbências da escola, o ensino histórico e crítico, como explica Saviani (2010a) “diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo;” ao saber “sistematizado” e não ao saber “fragmentado”; à cultura “erudita” e não à cultura “popular”. Em suma, a escola tem a ver com o “problema da ciência”. Com efeito, ela é exatamente o “saber

⁷¹Sob o controle estatístico nacional, com variações entre avaliação estrutural e cognitiva. O acompanhamento de institutos, exames, provas nacionais ao que destacamos o Instituto Nacional Ensino e Pesquisa-INEP; Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico- SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio- ENADE; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES; Avaliação da Educação Infantil- ANEM; Avaliação Nacional para língua portuguesa-ANA; Prova Brasil; o desenvolvimento de projetos de lei que examinam o trabalho dos professores, na Pedagogia e nas Licenciaturas, como o Exame Nacional do Magistério da Educação Básica- ENAMEB.

⁷²Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

metódico, sistematizado.” O saber do senso comum, seria o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, “um claro-escuro, misto de verdade e de erro” ainda que a “sabedoria fundada numa longa experiência da vida, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola,” que para Saviani (2015, p.29-30), é a exigência de apropriação do “conhecimento sistematizado” por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos” que possibilitam ao autor, o acesso ao “saber elaborado-ciência, bem como o próprio acesso ao saber.”

Dentre as questões curriculares da escola básica estão os desafios relacionados ao conhecimento científico, “esse esquecimento e essa ocultação terminam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização” em que os currículos escolares “sobrecarregados com atividades impregnadas do cotidiano, do senso comum, subsumidas por orientações motivadas por apelos mercadológicos e midiáticos sem qualquer consistência teórica” a exemplo entre as diferentes denominações como “pedagogia de projetos”, “pedagogia das competências”, “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia do professor reflexivo”, a esses fundamentos da escola Saviani (2012c) associa-se ao pensamento gramsciano ao afirmar que a escola seria “o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção do movimento e do devir.” Dessa forma, o debate político se insere, “no jogo de forças que está posto, é o investimento em salário, em condições de trabalho e de formação contínua dos profissionais da educação, em infraestrutura das escolas” como ressalta Macedo (2015, p.14-15), ainda em seus estudos (2013, 2016) para a luta de uma sociedade mais justa. “Para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado”, reitera Saviani (2016a, p.57), é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, em que os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas, quando o “saber dosado” e “sequenciado” passa a efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, “é o que convencionamos chamar de saber escolar”. Em que são constituídos para o autor, por saber atitudinal, crítico-contextual, específicos, pedagógicos, didático- curricular.

Flexibilização, conteúdos mínimos, habilidades e competências, “projeto de vida”, avaliação como reguladora do mercado, descentralização para a família,

como meio de individualização, comprometem a apropriação do conhecimento sistematizado e evidenciam o cunho neoliberal do documento. Para além das aparências expostas nos diferentes discursos, a elaboração do conhecimento na escola reflete as contradições existentes na sociedade. Ao que se refere à questão do conhecimento, é específico ao professor, a escola, mas como potencial de concepção de mundo mais elevados. Caberia ao âmbito escolar, a universalização do conhecimento voltada para a apropriação em formas mais elaboradas, o que nos superaria a aceitação da escola do “lema aprender a aprender” como base, explicitando para formação a cultura universal enquanto linguagem mais elaborada, em que a transmissão do conhecimento às novas gerações tenha conteúdo do conhecimento evidenciando as ciências. Isso reivindica uma visão de mundo mais ampla que o próprio cotidiano, em níveis de compreensão da realidade que aponta para uma cultura universal, em que o ensino seja relacionado com o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas.

O trabalho do professor, nesse contexto, situa-se como atividade central na sociedade em função da “atividade de formação humana” como aponta Duarte em seus vários estudos ao longo dos anos 2000 (2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2003, 2010, 2014, 2015, 2016a, 2016b, 2018). Em associação ao ensino, em uma perspectiva crítica ao campo profissional da Educação, está em detrimento da desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico, no âmbito da escola. Ainda sinaliza a crítica ao pensamento de Schön⁷³, e estabelecemos relação direta com a perspectiva desenvolvida na BNCC (2015b, 2018a), que pauta um dos grandes eixos da sua construção pedagógica ao conhecimento tácito, vinculando a experimentação, ao conhecimento a ser desenvolvido como expectativa de aprendizado na escola. O direito associado a uma perspectiva de experimentação de aprendizado ao longo da vida, considerando um projeto de vida, que apregoa e posterga a instrumentalização do ensino a práticas importantes ao mercado, mas que não constitui uma base de ensino unitária em sua forma pedagógica ampla, em princípio educativo formativo. A emancipação

⁷³Esboço do pensamento de Schön (1995) em “Formar professores como profissionais reflexivos.”

a BNCC, representa um marco em unidade documental que embora, tenha enfrentado resistência histórica dos professores em sua formulação, dar-se-ia por acúmulo de habilidades e competências aliadas as demandas constantes de mutação da ciência interligada a estímulos fordistas-tayloristas. A hegemonia do mercado, tem determinado o rumo do ensino e fundamentalmente demonstrado a força da otimização do capital para a formação das novas. gerações adaptáveis. Ao contexto do trabalho precarizado, o ensino margeia entre a lógica produtivista, individualista, com o discurso contemporâneo alicerçado à conservação das classes vigentes. O Estado ao adotar um ensino comum, aponta um atrelamento do sistema dos entes federados de ensino a avaliações. As determinações históricas e legais a uma base comum destaca a preservação do conceito de conteúdos mínimos, mas indicamos como globais, em virtude à dimensão em que são exigidos os padrões de avaliação. Como unidade, o sistema de ensino seria um sistema integrado de avaliações, em que o Estado em sua composição neoliberal propõe ao ensino.

Ao desafio do trabalho educativo, como explica Duarte (1998), de produzir nos indivíduos singulares, a humanidade, quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários a sua humanização. Nessa concepção indicamos o ensino como fundamental para a elaboração e apropriação do desenvolvimento ao longo do processo histórico de sua objetivação. Para Duarte (1998), há implícita ligação dialética entre objetivação e apropriação, que constituiria o núcleo fundamental da concepção de Marx do processo histórico de humanização. A diferenciação do trabalho educativo como um trabalho intencional distante das formas espontâneas, relaciona-se com as concepções de ensino que alicerçam a BNCC, que possui fins, mas que não alcança a constituição da humanidade no indivíduo quando se baseia em expectativas de aprendizagem e competências que apenas acomodam as crises do mercado. Ainda aos desafios a serem enfrentados na contemporaneidade por qualquer concepção crítica da educação, que se constitua uma Pedagogia, Duarte (1998) evidencia a crítica a uma proposta afirmativa sobre a formação dos seres humanos.

3.3 Avaliação: possibilidades normativas

Mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes “têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores” como delinea Oliveira (2004, p.1128). Tais mudanças interferem no que se entende como processo de flexibilização e precarização do trabalho docente. Novas exigências de formação, estão em consonância com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e emprego, e tal movimento, apresentam uma tentativa de flexibilização⁷⁴ e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista. As reformas educacionais, apresentadas nos documentos oficiais como a BNCC, demonstram as mudanças mais recentes na organização escolar em que a flexibilidade se expressa no currículo, na avaliação, na formação de professores, diante de novos padrões de organização da escola.

O mercado como princípio norteador educativo, traduz uma outra esfera escolar, ou seja, “o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente” (OLIVEIRA, 2004, p.1139). A avaliação, nesse bojo, estabelece-se enquanto estratégia que pode contribuir para a reprodução das desigualdades sociais, sendo que a BNCC, sugere avaliações em larga escala, regulando pelo sistema neoliberal, que destaca também que as desigualdades sociais evidenciam-se em desigualdades escolares, e a avaliação, construir:

[...] e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (BRASIL, BNCC, 2018a, p.17)

⁷⁴A flexibilidade aparece na organização do trabalho nas empresas como necessária às novas formas de produção comandadas pelo mercado. Ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, que para Oliveira (2004, p.1139), possibilitando a intensificação da exploração do trabalho.

A estruturação de um "sistema nacional de avaliação" respaldado pela LDB, centraliza-se no Ministério da Educação-MEC o controle do rendimento escolar em todos os níveis, desde as creches até a pós-graduação. Há, pois, um "estímulo à descentralização" traduzida na "flexibilização, diferenciação e diversificação" do processo de ensino, mas uma "centralização do controle dos seus resultados" (SAVIANI, 2012c, 2015). Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado para a BNCC, que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos; a criar para BNCC (2018a, p.19-20), e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União, (BNCC, 2018a) a revisão da formação inicial e continuada dos professores para "alinhá-las à BNCC". Desta forma, ação nacional será crucial nessa iniciativa, para a BNCC, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual o documento ressalta como se prepara grande parte desses profissionais diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma "ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC" (BNCC, 2018a, p.22-23). Para o exame nacional do Ensino Médio-ENEM, a BNCC indica mudanças nas provas em que competências e habilidades das quatro áreas gerais da BNCC (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) serão inclusas, bem como de acordo com os itinerários formativos, previstos na BNCC (2018a, p.470). Tais alterações vinham sendo definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN do Ensino Médio (BRASIL, 2018a).

Ao conceito de liberdade, Freitas observa possibilidades iguais diante de qualquer situação, quando passamos de clientes a cidadãos. (FREITAS, 2012a), nesse sentido, a educação necessita ser pensada para além do capital, em que pese as indicações estreitas como Freitas (2012a) explica sobre as "avaliações em larga escala" que devem se fazer presente na escola com vistas a pensar nas reais necessidades dos alunos expressas nos exames, em contraste a isso, a BNCC, aponta avaliações como a institucional e a avaliação realizadas em sala de

aula, a ser desenvolvida como estratégia de regulação da qualidade da educação, a problematização torna-se fecunda a partir das estatísticas, que incorporam a exemplo, para o autor, dados de Institutos de pesquisa. A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, para Freitas (2012a) é um instrumento de “acompanhamento global” de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do “desempenho dos sistemas”, que permitam verificar ao longo do tempo, tendências, e a finalidade de reorientar as políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações como assinala Freitas (2012a, p.47-48) sobre o “desempenho dos alunos”, dados “sobre os professores”, “condições de trabalho e funcionamento das escolas” de uma rede. Sobre as avaliações nacionais, o documento BNCC (2018a) prevê que serão alinhadas à Base, respeitando o tempo de implementação e adaptação das redes, que segundo Freitas (2012) sendo revistas as matrizes de avaliação da prova Brasil/Saeb e Enem envolvendo os gestores municipais e estaduais e instituições de ensino e pesquisa na sua elaboração. Tal promessa de envolvimento, gerencia uma estratégia governamental, de tentativa de efetivar a pretensa implementação da BNCC, visto que o movimento dos professores, pesquisadores em educação apontam com ressalvas o efetivo trabalho futuro com a Base Nacional Comum atrelada ao currículo.

Nesta configuração, o ensino público, segundo Freitas (2012b) segue o contexto do controle censitário, que poderá ser organizado a partir do número que acompanha cada objetivo descrito na BNCC, como tem potencial para virar um descritor para item de testes padronizados para a aprendizagem em que se possa estimular a concorrência ao individualismo e o empreendedorismo, termo referenciado na BNCC (2017a, 2018a). Avaliação na lógica do *accountability*, de acordo com Afonso (2012), é uma problemática que tem situado a lógica do pensamento único, neoconservador e neoliberal, considerando ainda a interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, em avaliação meritocrática. Neste contexto precisado por Afonso (2012) entre as “duas ou três últimas décadas”, faz-se relação com a expressão ao neoprodutivismo, enunciada por Saviani (2007b) na centralidade das ideias pedagógicas no Brasil. Nesse conjunto de influências, da decisão sobre o conteúdo do ensino na BNCC apresenta-se regulada pelo estabelecimento do que seria a “competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas,

interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2018a, p.16-18). No tocante aos pais e as famílias, é possível destacar uma ênfase no que tange uma desconcentração de responsabilidade estatal, no que diz respeito à indicação das famílias ao acompanhamento dos estudantes com relação ao maior entendimento em relação à “qualidade dessa educação”. (BRASIL, 2018a) Na medida em que, por consequência, poderão participar mais ativamente do processo de ensino- aprendizagem dos alunos, aos efeitos da meritocracia,

[...] quando aplicada aos professores ou a escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria (Ravitch, 2012; Gates, 2012; Darling-Hammond, 2012). Terceiro, porque são aplicados métodos de cálculo para identificar os melhores e os piores professores que são inconsistentes não só ao longo do tempo, como sob várias opções de modelos de análise (Corcoran, 2010; Braun, Chudowsky, & Koenig, 2010; Baker, 2010; Schochet & Chiang, 2010). E, finalmente, porque os estudos mostram (Hout & Ello, 2011; Davier, 2011; Marshet al., 2011) que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação. (FREITAS, 2012a, p.7)

Em um processo de “correlação de forças, o setor empresarial e neoconservador se reorganiza, a qualquer movimento de avanço democrático, como Peroni et al. (2019) explica, ao passo que para retomar a direção política da educação, a BNCC envolve tanto neoliberais quanto conservadores, ainda a esse sentido, o centro dessa disputa é um “projeto de nação” e de “formação do trabalhador”, em que a educação passa a ser o alvo dos “interesses do grande capital” e o importante:

[...] é que os direitos sociais – como o direito à educação de qualidade – comecem a ser considerados como “privilégios”, que, para serem obtidos precisam de “serviços” e atendimentos especiais e estes, no mercado, têm um custo. E quanto melhor qualidade se desejar, mais alto é seu preço. Para que esse modelo se consolide há um pressuposto: a adesão ou o silêncio – espontâneos ou forçados – de professores, pais e alunos, sindicatos e associações científicas. Como isso não é tão fácil, são necessárias iniciativas nacionais como os projetos de Escola sem Partido, ou a adoção de currículos únicos, no caso, a BNCC, nos quais sejam eles os proponentes dos conteúdos. No primeiro momento para convencer e no segundo, para calar. (PERONI et al., 2019,p.17)

A escola moderna associada a determinadas circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas (KRAWCZIK, 2011), em que os professores foram e continuam sendo socializados nessa cultura escolar, as estruturas organizacionais verticais e burocráticas da escola e do sistema educacional geram dificuldades para modificar o trabalho educativo. De acordo com a BNCC (2018a, p.297-299), esse documento contribuirá para o trabalho dos professores de diversas maneiras. Pelo fato do documento “definir de forma clara”, o que os alunos precisam aprender nas diferentes etapas da Educação Básica, ano a ano ou por blocos de anos, as “diferenças nas aprendizagens” dos alunos vindos de outras escolas ou redes “serão minimizadas”. Além disso, “currículos, propostas pedagógicas e o planejamento de trabalho” ficarão mais claros e objetivos, e a troca de experiências de sucesso e o compartilhamento de dificuldades serão potencializados.

O Ministério da Educação-MEC salienta que a BNCC “não retira a autonomia do professor, especifica onde o aluno deve chegar (o que se espera que o aluno aprenda), e não como o professor deve ensinar”. Sobre a formação do professor, a BNCC (2018a, p.5-6) salienta que deverão participar de formações continuadas para conhecer a Base, as mudanças propostas pelo documento e o seu papel no sistema educacional do país, “as formações continuadas deverão garantir que os professores estejam alinhados às orientações previstas na Base”. Quem fará a formação de professores, segundo o Ministério da Educação-MEC, antes de a Base entrar em vigor, o próprio sistema, em que haverá uma formação continuada para os professores e gestores em serviço. Embora a implementação da BNCC (2018a) seja prerrogativa dos sistemas e redes de ensino, o documento aponta a dimensão e complexidade da tarefa vai exigir que União, Distrito Federal, Estados e Municípios somem esforços (BNCC, 2018a). Na perspectiva dessa colaboração, ao Ministério da Educação-MEC deverá ser endereçada para uma área de sua responsabilidade direta que é o alinhamento da formação de professores à BNCC (BRASIL, 2018a).

A diversidade e as diferenças regionais, retomamos o que “[...] o documento prevê, o que seriam “conteúdos mínimos”, cabendo às “secretarias de Educação e às escolas elaborar os currículos e projetos pedagógicos”, adicionam ao documento a recomendação de “plena liberdade para considerar as diferentes realidades locais,” (BNCC, 2018a, p.10-11), desta forma para além,

junto ao movimento coletivo dos professores nas escolas cabe compreender o documento, estabelecendo suas críticas e levantando possibilidades junto aos fundamentos teóricos e metodológicos que encaminhem possibilidades para um ensino analítico, problematizador, que instrumentalize uma sólida formação humana. Ao considerar as carências conceituais previstas na BNCC, em vista a uma prática pedagógica que visa ao indivíduo, significa produzir “carecimentos não- cotidianos”, isto é, carecimentos voltados para a objetivação do indivíduo pela “mediação das objetivações genéricas para-si” como incorpora na leitura marxiana, Duarte (1993, p.78-79), das quais se apropria, tornando-as “órgãos de sua individualidade”. Entretanto, nesse raciocínio, a educação escolar enquanto “processo objetivo-social enraizado nas relações de produção”, como explica Duarte (1993, p.79) tenderá a ter limites, mas a cabe um papel bastante significativo na luta pela transformação dessas relações sociais, que é justamente o papel de conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetivações genéricas para-si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo “Determinações histórico-legais e concepções de ensino comum nacional (2015-2018)” teve como objeto de pesquisa a Educação na histórica contemporânea e as relações com o alinhamento à ideologia Neoliberal, e apresenta uma pesquisa documental, tendo como fonte primária a Base Nacional Comum Curricular-BNCC: educação é a base, homologado pelo Ministério da Educação-MEC (2017-2018). A partir da revisão de literatura, da análise das fontes documentais e bibliográficas, foi possível elaborar a problemática estabelecida, fundamentada no materialismo histórico e dialético. A partir do objeto, buscamos estabelecer possíveis relações com o Estado Neoliberal, e nesse movimento, a acepção ensino como fundamental na presente pesquisa.

Dessa maneira, definimos o período histórico centrado nos anos de 2015 a 2018, justificado a partir do início mais intenso de produção científica sobre o documento normativo estatal BNCC, até a sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), e em última instância, a aprovação em 2018, da parte final que diz respeito à redação da Etapa do Ensino Médio. Nesse sentido, foram elencados questionamentos para apresentação do problema de pesquisa que se deram por meio de reflexões sobre o ensino e as instituições escolares em suas limitações históricas e sociais, haja vista, as demandas por novas capacitações técnicas e humanísticas exigidas pelo mundo do trabalho. O problema se desenvolveu por intermédio de indagações de como foi o processo de formulação da BNCC, quais os agentes e instituições envolvidas, como a estrutura da BNCC foi definida, quais conteúdos e conhecimentos foram priorizados e qual o propósito de uma BNCC no contexto educacional contemporâneo e em meio a parcerias público-privada.

Nas propostas legais para a educação contemporânea no Brasil, indicou-se a ideologia Neoliberal, a sua manutenção, bem como a reflexão de sua possível continuidade nas proposições de reestruturação da educação. A apropriação da educação escolar por interesses particulares, ideológicos e econômicos são dimensões apontadas por Zan; Krawczik (2019) do processo regressivo das conquistas sociais adquiridas ao longo de décadas, produzindo precarização e a desagregação da sociedade brasileira. A isso a preocupação

com as “pequenas conquistas democráticas obtidas pela sociedade brasileira desde a promulgação da Constituição cidadã em 1988 correm sérios riscos.” (ZAN. D.; KRAWCZIK, 2019, p.12). Somam-se os efeitos da crise cíclica do capital com destaque ao ideário conservador, comprometido com a agenda neoliberal. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou na análise da materialidade histórica da educação contemporânea, definida por marcos legais, apontamentos que indicassem uma possível formulação de uma Base Nacional Comum e suas vinculações com o ensino; compreender, em meio às múltiplas relações, a estrutura pedagógica para a Educação Básica no que diz respeito ao ensino na Base Nacional Comum Curricular-BNCC; investigar as concepções, no seio das determinações e possibilidades históricas, de uma base nacional comum curricular para a educação-ensino.

A primeira seção delinea-se em princípios do Neoliberalismo nas reformas deliberadas pelas políticas educacionais na história contemporânea, vigentes e ou em curso, vide a formulação da BNCC prevista como cobrança legal para 2020. Objetivou-se ao longo de marcos legais à Educação, indicar preceitos do discurso neoliberais que sugestionam na BNCC o ideário de qualidade, equidade e meritocracia, propostos ao que seria uma democracia que vislumbra direitos e cidadania. Tais preceitos legitimam o Estado Neoliberal, ao adotar um discurso sedutor aos direitos garantidos pelas leis, o que no confronto com a análise documental e bibliográfica demonstram que tais indicativos, estão configurados a manutenção da ordem social hegemônica.

Na sequência, na segunda sessão, por meio da estrutura organizacional da BNCC (2017a, 2018a), apresentamos a constituição geral da BNCC, textos introdutórios, conhecimento geral, a estruturação por etapa e por área, competências gerais e competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares em que foram levantadas questões centrais referentes ao ensino dentro dos conflitos público-privado, por meio de possíveis relações, em que apresentamos na estrutura pedagógica da BNCC o reforço para a homogeneização do conhecimento que se articula com indicadores da leitura neoliberal. Excertos retirados do documento fonte da BNCC, indicam que o lema Educação é a base, proposto pelo governo federal, traduz a centralidade reguladora do Estado Neoliberal em função do ajuste socioeconômico da Educação, por meio do ensino na Educação Básica, enfatizando: a) um

norteamento principal referente aos processos de aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática, associado a avaliações de controle e responsabilização; b) a redução das Ciências Humanas e Sociais, sendo incorporadas em áreas temáticas; c) a avaliação de diferentes ordens tendo como instrumento a regulação do Estado, relacionadas com a intervenção econômica do Estado e as escolas de Educação Básica; d) a possibilidade de uma política estatal para a Educação Básica, por meio da BNCC, organizada hierarquicamente, vir a ser a normatização principal de novos currículos; e) conceito de liberdade, equidade e diversidade nos documentos oficiais como encaminhamento estatal em consonância com a mundialização do capital, com o movimento da globalização como discurso para a qualidade de educação escolar, associada a processos de adaptação ao empreendedorismo; e f) flexibilização, conteúdos mínimos como uma base obrigatória, habilidades e competências, projeto de vida como autorregulação e responsabilização com relação a apropriação do conhecimento, indicam aspectos da ideologia neoliberal ao documento.

Na terceira seção, a partir das formulações político-pedagógicas do documento da BNCC, norteia-se expectativas de aprendizagem e a avaliação aliada a desdobramentos conceituais como o desenvolvimento do ensino ao empreendedorismo, protagonismo e a um projeto de vida que se destacam como centrais a formulações por competências e habilidades. A Educação Básica instrumentalizando os indicadores da política neoliberal hegemônica, situa o ensino no contexto do neotecnicismo, do neoprodutivismo e do neoconservadorismo, pressupostos em uma realidade de espaço global, da globalização, de mundialização do capital, do enfraquecimento dos Estados-Nação, sob discursos de liberdade, da cidadania, dos direitos e expectativas de aprendizagem, que contrastam com os conceitos de descentralização e desconcentração estatal convergentes ao mundo do trabalho contemporâneo, atrelado à avaliação, ao trabalho do professor, às relações com o conhecimento e currículo. Diante das questões normativas vinculadas ao documento, a consideração do ensino em uma perspectiva histórico e crítica enquanto potencial contra-hegemônico, legítima alternativa a uma educação emancipatória do homem. A educação, o ensino, o conhecimento expressas no documento Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2015-2018) estão inseridas dentro do

contexto histórico contemporâneo de modo de produção capitalista, e se desenvolvem materialmente, compondo parte da estratégia liberal estatal para a manutenção da organização do capital, apresentando-se em meio aos movimentos da contradição inerentes às lutas de classe, bem como suas frações. Ao longo do texto BNCC os objetivos de aprendizagem são descritos como potencial a serem avaliados, como um instrumento que gera controle sobre a escola. Indica o direcionamento à padronização do conhecimento vinculado pela escola, o Estado enquanto regulador da Educação, criando avaliações de diferentes ordens responsabilizando escolas, professores e alunos expressando o incentivo à concorrência, inspirados na lógica do ensino enquanto *commodities*. As políticas educacionais contemporâneas, incluindo a BNCC, têm se alinhado à lógica da globalização e do capitalismo transnacional, resultando em parcerias público-privada de educação, a exemplo de produção de materiais didáticos, assessorias e a um sistema de avaliação, estruturando a apropriação de uma gestão empresarial, baseada no conceito de *accountability*.

A obrigatoriedade da reprogramação pedagógica direcionada a partir da BNCC requer que os profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizado na escola reinterpretem os documentos legais para que possam compor um movimento crítico diante das questões dos embates que dizem respeito à elaboração, constituição e aprofundamento do que seria um sistema de ensino nacional. Dessa forma, a BNCC sugere conceitualmente um contexto de mundo e de sujeito que seja capaz de interpretar o contexto social, lendo possibilidades de intervenção e contribuição social ampla por meio do mundo do trabalho, apontando para a manutenção de uma escola voltada para habilidades técnicas e inserida em diferentes contextos de classes. Há a necessidade de fortalecimento do direito e do ensino do conhecimento científico em estado amplo cultural e o currículo em um conceito de universalidade em seus planos pedagógicos como materialização da ação transformadora dos sujeitos, enquanto práxis dentro da sociedade. Em tal contexto histórico contemporâneo se faz necessário adequar a educação escolar norteadas por políticas estruturantes que traduzem currículos e, deste modo, pensar em um novo ensino basilar, que define o que é comum no ensino a partir de estudos e pesquisas científicas, considerando o arrazoado produzido pelas instituições que representam os professores. As características acima enunciadas permitem evidenciar que a política educacional a ser

implementada como decorrência da BNCC, estabelecem-se em termos das desigualdades educacionais, ao mesmo tempo em que propõem a padronização do ensino, acentuam as contradições inspirado em um livre mercado para a educação. Reverbera na questão central da formulação e concepções da BNCC em que o direito à educação como elaboração social e história pela humanidade não é o mesmo que considerar as proposições de direito de aprendizagem ou em outro termo recorrente ao documento, expectativa de aprendizagem. A BNCC apresenta-se como um instrumento, uma estratégia necessária ao movimento histórico do capital, que materialmente apresenta a ideologia Neoliberal como fundamento para as reformas da educação em curso, no que pesem princípios que dizem respeito à padronização, ao controle e regulação da educação, adequando ao modo de produção, predizendo as demandas emergentes do sistema capitalista.

O documento tem-se apresentado como uma expressão aos anseios ideológicos de acesso ao trabalho e, portanto, a um determinado modelo de cidadania, o que motiva à relação empresarial na definição de que o Estado proporcionaria em comum ao concito de equidade, é recorrente, e a um conhecimento em que pese o mundo do trabalho. Embora o discurso seja envolvente, é passível de que seja convertido em longas disputas de contínuos repúdios, pois apresenta a face oculta reguladora do Estado, em que a contraditória “ausência” financeira projeta questões a anseios da humanidade, como o acesso aos bens culturais elaborados historicamente. A esse anseio, temos, antes, as necessidades emergenciais a que escola tem se alinhado desde a sua constituição na modernidade, com exigências a formação ao capital humano, na retomada contemporânea das escolas técnicas vinculadas à inserção imediata da classe que vive do trabalho ao novo modelo de adaptação flexível, incorporada a alusões curriculares que idealizam autonomia aos alunos em itinerários de aprendizado que potencialmente possam ser desvinculados da estruturação do Estado. Em constatação a isso, retornos legais são apontados por Saviani, a legislações educacionais que remontando a década de 1940, suas teses como a dualidade do ensino, a curvatura da vara, a falsa unificação do sistema, a proletarianização dos professores, estão em consonância, com o contexto emergente a BNCC.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida (2ª ed.), Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AFONSO, A. J., Para uma concetualização alternativa de accountability em Educação. **Educação & sociedade**. Campinas, v.33, n.119, p.471-484, abr./jun., 2012.
- APPLE, M. AU, W. GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**. Tradução de Vinicius Ferreira. Revisão técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre, Artmed: 2011
- AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- ALGEBAIL, E. B. **Escola pública e pobreza no Brasil. Expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Universidade Federal Fluminense. Centro de Estudos Sociais Aplicados. 2004. (tese de doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói, 2004.
- ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464–1479 out./dez., 2014.
- ANDES. **Só matemática e português serão obrigatórias no Ensino Médio**. Brasília, GO, 14 de dez. 2018. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/apenas-matematica-e-portugues-serao-disciplinas-obrigatorias-no-ensino-medio0>> Acesso em: 10 de out. de 2019.
- ANJOS, C. I. dos; SANTOS, S. E. dos. As crianças pequenas precisam de uma Base Nacional Comum Curricular? A guisa de apresentação. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.
- ANPED. **ANPEd e ABdC lamentam a aprovação da BNCC pelo CNE**. Rio de Janeiro, RJ, 15 de dez. 2017. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/anped-e-abdc-lamentam-aprovacao-da-bncc-pelo-cne>> Acesso em: 10 de out. de 2019.
- ANPED. **Entidades educacionais solicitam suspensão de votação da BNCC no CNE por falta de resposta a contribuições dadas em audiências**. Rio de Janeiro, RJ, 05 de dez. 2017. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/entidades-educacionais-solicitam-suspensao-de-votacao-da-bncc-no-cne-por-falta-de-resposta>> Acesso em: 10 de out. de 2019.
- ANPED. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro, RJ, 29 de nov. de 2015. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>> Acesso em: 10 de out. de 2019.

ANPED. **Moção de repúdio ao processo de implementação da BNCC. (Assinada pela Andrea Barbosa Gouveia - presidente da ANPED).** Niterói, RJ, 24 de out. de 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/mocao_4_oficio_anped_033-2019_repudio_implantacao_bncc.pdf> Acesso em: 10 de out. de 2019.

ANPED. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE).** Rio de Janeiro, RJ, 10 de abr. de 2017. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>> Acesso em: 10 de set. de 2019.

ANPED. **Posição da ANPEd sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica.** Rio de Janeiro, RJ, 09 de out. de 2019. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>> Acesso em: 10 de dez. de 2019.

ANTUNES, R. As dimensões da crise no mundo do trabalho. In: **Olho da História, Dossiê: Capital, Trabalho e Revoluções na Modernidade**, Salvador, n.4, jul.,1997.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas, SP, Cortez, 2003.

ANTUNES, R. **A Dialética do Trabalho.** São Paulo: Expressão popular, 2004.

AQUINO, L. M. L. de; MENEZES, F. M. de. Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016.

ARROYO, M. G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivência**, v. 28, n. 48, p. 15-31, set., 2016.

AUGUSTI, R. B. A Base Nacional Comum Curricular e a superação de conflitos em um projeto educativo. **Form@re**. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p. 85-111, jan./jun., 2017.

AZEVEDO, J. A Educação como Política Pública. 3ª ed. Campinas, SP **Autores Associados**, 2004.

AZEVEDO, I. C. M. de; DAMACENO, T. M. dos S. Souza. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de estudos de cultura**, n. 7, p. 83-92, jan./abr., 2017.

BARBOSA, M. C. S.; et al. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, jul./dez., 2016.

BARRETO, R. G. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 775-791, jul./set., 2016.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, vol. 26, n.92, p. 725-751, especial-out., 2005.

BEZERRA, K. R. P.; SILVA, W. G da. Importância da alfabetização cartográfica na Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental. **Geofronter**, Campo Grande, n. 1, v. 2, p. 1-15, jan./jun., 2016.

BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BOSCATTO, J. D.; IMPALCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, set., 2016.

BLOOM, B. S. **Taxionomia de objetivos educacionais- domínio cognitivo**. Rio Grande do Sul: Ed. Globo, 1973.

BRANCO, E. P. **A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Paranavaí, 2017.

BRASIL. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1970. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA**, 1990.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a Educaçãoa Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília. MEC SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**, 2001.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. 2007.

BRASIL. Projeto de Lei. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**, 2010a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do PNE. Brasília: MEC, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política curricular para a educação básica**. Brasília: MEC/SEB, 2014b.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação. MEC/SEB, Lei n.º 13.0005, 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: primeira versão. Brasília: MEC/SEB, 2015a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 867/2015**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016a.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 193/2016**. Brasília: Senado Federal, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: terceira versão revista. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a.

BRAZÃO, D. A. **Entre o Colonial e o Decolonial**: A Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas 2018. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo: 2018.

BUSS-SIMÃO, M. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para educação infantil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016.

CAIMI, F. E. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, jan./jun., 2016.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, p.353-366, jul./dez.,2015.

CAPELATO, M. H. R. **Associação Nacional de História vai contribuir na Base Comum**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article>>. Acesso em 07 de janeiro de 2016.

CARDOSO, V. A. **A Base Curricular Nacional Comum e as Implicações para a Construção do Currículo Crítico Comunicativo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Rondonópolis, 2018.

CARVALHO, C. Uma reflexão acerca das artes visuais sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 502-521, set./dez.,2016.

CARVALHO, I. B. de; CASTRO, A. de C. Currículo, racismo e o ensino de língua portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 133-151, jan./mar., 2017.

CASAGRANDE, R. C.; VASCONCELOS, L; SILVA, Francisco Thiago. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de história: reflexões docentes. **Projeção e Docência**, v. 7, n. 2, p. 1-14, 2016.

CENTENARO, J. B. **Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis: uma análise reflexiva das competências gerais na BNCC**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2019.

CHAVES, V. L. J. Parceria público privada na gestão da universidade pública brasileira. **Cad. de Educ. FaE-PPGE-UFPEL Pelotas** v. 33, p. 311-324, maio/agosto, 2009.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, F. (Coord.). **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1998.

CHESNAIS, F. **Capitalismo de fim de século**. In: COGGIOLA, O. (org.). **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997.

CHESNAIS, F. (et. al.). **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003.

CHESNAIS, F. A globalização e o curso do capital de fim de século. **Economia & Sociedade**, Campinas: Revista do Instituto de Economia da Unicamp, n. 5. 1995.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J.; O currículo e os sistemas de ensino no Brasil.

Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p.25-36, set/dez., 2012.

CNTE. **Avaliação Sistemática da BNCC e da Reforma do Ensino Médio**. Brasília, GO, maio de 2018. Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/images/stories/2018/Avaliacao%20sistemática%20reforma%20ensino%20medio.pdf>> Acesso em 10 de out. de 2019.

COELHO, E. S. C. **A BNCC e o processo de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: uma proposta definida por ações. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 2019.

CORRÊA, V. **Globalização e neoliberalismo**: o que isso tem a ver com você, professor? Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

COSTA, R. **Estado, Políticas de Educação e Ensino**: em Debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, Paranavaí, 2018.

COSTA, V. do S. S. da. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local, o que pensam os professores?** 2018. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

CONCEIÇÃO, M. T. da. O ocularcentrismo da base curricular de história. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n. 4, v. 3, p. 93-97, jan./jun., 2016.

CORAZZA, S. M. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 135-144, dez. , 2016.

CORREA, D. R. A base e o edifício balanço e apontamentos sobre a fortuna crítica da BNCC. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n. 4, v. 3, p. 80-85, jan./jun., 2016.

CÓSSIO, M. de F. Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n.03. p. 1570-1590, out./dez., 2014.

COUTO, M. A. C. Base Nacional Comum Curricular – BNCC componente curricular: Geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**, v. 12, n. 19, p. 183-203, jul./dez., 2016.

COUTO, M. A. C. Princípios de organização curricular da geografia na escola brasileira. **Terra livre**, São Paulo, ano 30, v. 1, n. 44, p. 144-176, 2017.

CRUZ, A. C. J. da. O lugar da história e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. **RECEI – Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró-RN, v. 3, n. 8, maio, p. 134-150, 2017.

CRUZ, F. H. A. et al. Análise crítico-compreensiva da Base Nacional Comum Curricular voltada para os conteúdos de Geografia Física na Educação Básica. **REGNE**, v. 2, n. especial, 2016.

CUNHA, É. V. R. da. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.3, p.575-587, set./dez.,2015.

CUNHA, L. A. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar.,2016.

CUNHA, É. V. R. da; LOPES, A. C. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: regularidade na dispersão. **Revista Investigación Cualitativa**, v.2, p. 23-35, 2017.

CUNHA, C. Z. da. **A BNCC e Atualização da Decadência Ideológica no Ideário das Teorias Pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesq.** Online. n. 116, p.245-262., 2002.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: Desafio para uma Educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez., 2008.

DELORS, J. et. al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 1996.

D"AVILA, J. B. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2018.

DIAS, R. E.; PONCE, B. J. Formação docente frente às políticas no cenário de centralização curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 612-615, out./dez., 2015.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAE**, v.29, n.2, p. 367-388, mai./ago.,2013.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago.,2009.

DUARTE, N. **A educação escolar e a teoria das esferas da objetivação do**

gênero humano. Perspectiva, Florianópolis, UFSC-CED, n. 19, p.67-80, 1993.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 44, p.85-106, 1998.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na Educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 71, p.79-114, 2000.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p.35-40, set-dez.,2001a.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Sessão Especial - Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento, 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, out. de 2001b.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001c.

DUARTE, N. As Pedagogias do Aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, p. 22-34, 2001d.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 24, n.83, p. 601-626, 2003.

DUARTE, N. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural. In. DUARTE, Newton & DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, Conhecimento e paixão na formação humana**. Autores Associados, Campinas, 2010.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da História da educação brasileira. In: Pinheiro, A, C. F; Cury, C. E.; Ananias, M. (org.) **Histórias da Educação Brasileira: experiências e peculiaridades**. 1ª ed. João Pessoa: Editora da UFPB, v. 1, p.29-50, 2014.

DUARTE, N. A Importância da concepção de mundo para a educação escolar: por que a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p.8-25, jun., 2015.

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 46, p. 78-102, 2016a.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da

pedagogia histórico-crítica. In: José Claudinei Lombardi. (org.) **Crise Capitalista e Educação Brasileira**. 1ª ed. Uberlândia: Navegando, p. 93-116, 2016b.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante, **Revista Espaço do Currículo**, v.11, p-139-145, 2018.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Rev. Bras. Educ.** vol. 15, n. 45 Rio de Janeiro, set./dez. 2010.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. Entrevista com o professor Dermerval Saviani. *Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade*. **Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 2, abr./jun., p.04-12, 2019.

FERNANDES, C. de O. Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, p. 397-408, jul./dez., 2015.

FERREIRA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. Educação física escolar e tecnologias digitais de informação e comunicação na Base Nacional Curricular Comum... Como é que conecta!!? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 150-167, set., 2016.

FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez., 2015.

FERRETI, C J.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017.

FETEMS. **Moção de Repúdio à proposta da Base Nacional Comum Curricular, apresentada pelo MEC, que retira as expressões “orientação sexual” e identidade de gênero” de seu texto**. Campo Grande, MS, 10 de abr. de 2017. Disponível em: <<http://fetems.org.br/Utilidades/view/--9--mocao-de-repudio-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular--apresentada-pelo-mec--que-retira-as-expressoes---orientacao-sexual---e-identidade-de-genero-de-seu-texto/i:613/categoria:/search/menu:5/submenu:35>> Acesso em 10 de out. de 2019.

FNPE. **BNCC é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação**. 15 de dez. de 2017. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/bncc-e-aprovada-pelo-conselho-nacional-de-educacao/>> Acesso em 10 de out. de 2019.

FNPE. **Conselheiras se posicionaram contra a aprovação da BNCC no CNE**. 21 de dez. de 2017. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/conselheiras-se-posicionaram-contr-a-aprovacao-da-bncc-no-cne/>> Acesso em 10 de out. de 2019.

FNPE. **Moção de repúdio à ação antirrepublicana do conselho nacional de educação – CNE que, às escondidas, aprova a Base Nacional Comum Curricular – BNCC do ensino médio.** 06 de dez. de 2018. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/mocao-de-repudio-a-acao-antirrepublicana-do-conselho-nacional-de-educacao-cne-que-as-escondidas-aprova-a-base-nacional-comum-curricular-bncc-do-ensino-medio/>> Acesso em 10 de out. de 2019.

FNPE. **Não há discussão curricular séria e consequente com exclusão de educadores/as e com rebaixamento do direito de estudantes.** 27 de set. de 2018. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/nao-ha-discussao-curricular-seria-e-consequente-com-exclusao-de-educadores-as-e-com-rebaixamento-do-direito-de-estudantes/>> Acesso em 10 de out. de 2019.

FONSECA, D. J. R. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular.** 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas vol.29, n. 78, p. 153-177, maio/ago.,2009.

FRANGELLA, R. de C. P. Um pacto curricular: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma Base Comum Nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 69-89, abr./jun., 2016.

FREITAS, J. P. C. de. **Narrativas Acerca da Educação Científica e Articulações Com A Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

FREITAS, L. C. **Neotecnicismo e formação de professores.** In: Alves, N. Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, vol. 26, nº92, p. 911-933, out. 2005.

FREITAS, L. C. Os Reformadores empresariais da Educação: a desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, abr.jun., p. 379-404, 2012a.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional:** Caminhando pela contramão. 4 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 87 p. 2012b.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

FREITAS, L. C. **BNCC: como os objetivos serão rastreados.** Avaliação Educacional, 07 de abr. de 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-como-os-objetivos-serao-rastreados/>> Acesso em 10 de out. de 2019.

FREITAS, H. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.28, n.100–Especial, p.1203-1230, out.,2007.

FREITAS, E. M. L. M. Base Nacional Comum Curricular no ensino religioso: primeiro passo para os percursos da aprendizagem dessa área do conhecimento. **Revista Último Andar**, n. 28, 2016.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Arte Nova, 1977.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FRIGOTTO, G. Dermerval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do homem novo, artífice da sociedade socialista. **Interface**. v.21, n.62 Jul/set. 2017.

GABRE, S. de F. A arte na educação infantil: uma reflexão a partir dos documentos oficiais RCNEI – DCNEI – BNCC. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 491-501, set./dez., 2016.

GABRIEL, C. T. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 283-297, jul./dez., 2015.

GALVÃO, N. L. G. **O debate sobre politecnia e educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2019.

GARCIA, A.; FONTOURA, H. A. da. “Guarda isso porque não cai na provinha”: pensando processos de centralização curricular, sentidos de comum e formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, out.,/dez. p. 751-774, 2015.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 9.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez., 2015.

GIROTTTO, E. D. Dos PCNs a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ** Rio de Janeiro, n.30, p.419-439, 2017.

GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez., 2015.

GOUVEIA, A. B. Política educacional brasileira e currículo: embates e perspectivas. **Revista de Estudos Curriculares**, ano 7, n. 1, p. 25-46., 2016.

GOBBI, M. A. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? A Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 118-135, jul./dez., 2016.

GUERRA, A. Considerações sobre a Reforma da Lei 9394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 34, n. 1, p. 1-5, abr., 2017.

GROS, B. D. Institutos Liberais, Neoliberalismo, e Políticas Públicas na Nova República. **Revista Brasileira Ciências Sociais**. São Paulo, vol. 19 n.54 p.1-13, fev., 2004.

HARVEY, D.. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HAYEK, F. **O caminho da servidão**. Porto Alegre: Globo, 1977.

HELENO, C. R. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

HOBSBAWM, E. J. **Globalização, democracia e terrorismo**. Trad. José Viegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HOBSBAWM, E. Entrevista Erick Hobsbawm aponta questões cruciais do século XXI. In Centro de Estudos Hannah Arendt. Traduzido por Clara Allain. **revista britânica New Left Review**. jan../fev., 2011.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

INÁCIO, H. L. de D. et al. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 168-187, set., 2016.

KLEIN, D. H.; FRÖHLICH, M. A.; KONRATH, R. D. Base Nacional Comum Curricular – BNCC: documento em análise. **Revista Acadêmica Licenciaturas**, Ivoti, v. 4, n. 1, p. 65-70, jan./jun., 2016.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2ª edição, 1969.

KUENZER, A. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago., 2002.

KUENZER, A. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr., 2003a.

KUENZER, A. As relações entre conhecimento tácito e científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 43-70, 2003b.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, p. 77-96., 2005.

KUENZER, A. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out., 2006.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. n.144 set.-dez. 2011.

LEITE, R. F.; RITTER, O. M. S. Algumas representações de ciência na BNCC – Base Nacional Comum Curricular: área de ciências da natureza. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 1-7, jan./jun., 2017.

LEMOS, L. M. A construção da Base Nacional Comum Curricular e o ensino de geografia: elementos para análise. **Rev. Elet. Educação Geográfica em Foco**, ano 1, n. 1, jan./jul. 2017, p. 1-11, 2017

LIMA, A. S. de; SALES, C. T; CAMARGO, R. M. Pereira de. Alfabetização no Brasil: história e perspectivas no contexto das políticas públicas. **Revista Amazônica**, ano 1, n. 1, 2016. p. 22-36, 2016.

LIMA, E. S. Contribuições da neurociência para a concepção de currículo. **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 321-335, jul./dez. 2015.

LIMA, J. R. de C.; BIANCHINI, B. L. A álgebra e o pensamento algébrico na proposta de Base Nacional Curricular Comum para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Rev. Prod. Disc. Educ. Matem.**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 197-208, 2017.

LIMA, M. do C. de et al. A geografia na Base Nacional Comum Curricular: consistências e impropriedades da proposta do MEC. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral/CE, v. 18, n. 1, p. 163/170, jul.,2016.

LIMA, M. D. C. **Os impactos da Proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio**. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, 2019.

LIMA VERDE, P. Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. **Terceiro Incluído**, NUPEAT – IESA – UFG, v. 5, n. 1, p. 78- 97, jan./jun., 2015.

LYOTARD, J. F. **A condição Pós-moderna**. Rio de Janeiro, José Olympio, 2002.

LOMBARDI, J. C. Periodização na história da educação brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório. Revista **HISTEDBR On-line**, v. 32. p.,200-209, 2008.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx em Engels, **Germinal**, Londrina, v. 2, p.20-42, 2010.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p.445-466, mai./ago.,2015.

LOCKE, J. Alguns pensamentos acerca da educação. **Cadernos de Educação**. Fae- UFPEL, Pelotas, v.13 p.147-171, ago.-dez.,1999.

MACEDO, E; A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez.,2013.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez., 2014.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out-dez.,2015.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 45-67, abr./jun.,2016.

MACEDO, R. S.; NASCIMENTO, C. O. do; GUERRA, D. de M. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade

de exoterodeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n. 03, p.1556-1569, out./dez.,2014.

MACHADO, V. O. **Crítica ao esvaziamento do currículo de história: a BNCC e a Pedagogia das competências**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2019.

MACHADO, R. B.; LOCKMANN, K.; Base nacional comum, escola, professor. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1591 - 1613 out./dez., 2014.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n.03, p.1480-1511, 2014

MARSIGLIA, A. C. G. et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Educação**.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2ª ed. São Paulo: Editora Alínea, 2007.

MARX, K. ENGELS, F. **Obras escolhidas em três volumes**. Rio de Janeiro: Vitória, 1963.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: Vol. 1. Livro 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo editorial, 2009a.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2009b.

MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009c.

MATOS, J. A. B. de. **Novo Ensino Médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.

MEDEIROS, L.; JALOTO, A.; SANTOS, A. V. F. dos. A área de ciências nas avaliações internacionais de larga escala. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 512-537, mai./ago.,2017.

MENDES, A. C. Até quando vamos trabalhar para o futuro do Brasil ou até quando vamos poder dizer que chegamos no futuro do Brasil? **Rascunhos**, Uberlândia, v. 4, n.2, p. 7-20, jul.,2017.

MELLO, A. da S. et al. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130- 149, set.,2016.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 2.ed.- São Paulo: Boitempo, 2008.

MICARELLO, H. A. L. da S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez.,2016.

MOREIRA, A. F. B. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, Recife, v. 28, n. 1, p. 180-194, jan./abr.,2012.

MORAIS, A. G. de. Base Nacional Comum Curricular: que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na educação infantil? **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Vitória/ES, v. 1, n. 2, p. 161-173, jul./dez.,2015.

MORENO, J. C. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun.,2016.

MOREIRA, L. R. et al. Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a educação física em foco. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 61-75, set.,2016.

MORTATTI, M. do R. L. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez., 2015.

MOTTA, VANIA CARDOSO DA. **Da ideologia do capital humano a ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo**. 2007. Doutorado em SERVIÇO SOCIAL Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MUELLER, E. R. **A Base Nacional Comum Curricular no Contexto da Educação do Campo**: Desencontros e Contradições. 2018. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2018.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. Análise do sentido/significado atribuído à educação física no documento “Por uma política curricular para a educação básica – contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à

aprendizagem e ao desenvolvimento” do Ministério da Educação (2014). **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 223-249, abr./jun., 2015.

NASCIMENTO, M.I. et al. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas-Sp Autores e Associados, 2006.

NASCIMENTO, M. L.; CHIARADIA, C. de F. A retirada da orientação sexual do currículo escolar: regulações da vida. **SISYPHUS Journal of Education**, v. 5, n. 1, p. 101-116., 2017.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez., 2016.

NEIRA, M. G; SOUZA JÚNIOR, M. A educação física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016.

OLIVEIRA, D. A Reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004.

OLIVEIRA, M. X. de. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC: da Política Pública Curricular ao Ensino De História**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande. 2018.

OLIVEIRA, P. F. de. **Políticas curriculares para a Educação Infantil: o caso da BNCC 2015-2017**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2019.

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739/760, 2009.

PAGLIA, R. da S. C. **Base Nacional Comum Curricular: a política educacional para o ensino médio no sistema de ensino de Barueri**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

PANDINI-SIMIANO, L; BUSS-SIMÃO, M. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez., 2016.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAZIANI, R. R. A quem serve a Base Nacional Comum Curricular?: dos apontamentos críticos na área de ciências humanas à análise específica do curso de história (UNIOESTE). **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 44-65, jan./jun., 2017.

PEREIRA, F. de B.; OLIVEIRA, I. B. de. Ponderações ao currículo mínimo da rede

estadual do Rio de Janeiro: uma contribuição ao debate em torno da base comum nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n.03, p.1669-1692, out./dez., 2014.

PEREIRA, J. N. **Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

PEREIRA, K. C. P. **A BNCC do Ensino Médio e as suas implicações para formação e trabalho dos professores dos professores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná. Paranavaí, 2019.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, V. B. de; Base Nacional Comum: a autonomia docente e o currículo único em debate. **Revista Teias**, v.15, n. 39, p. 24-42, 2014.

PESSOA, F. de M. **A Educação Física na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): avanços, limites e implicações políticas e pedagógicas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

PEREIRA, M. Z. da Costa; SOUSA, J. L. U. de. Parte diversificada dos currículos da educação básica: que política é essa? **Espaço do currículo**, v. 9, n. 3, p.448-458, set./dez., 2016.

PEREIRA, T. V.; COSTA, H. H. C.; CUNHA, É. V. R. da. Uma base à Base: quando o currículo precisa ser tudo. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 455-469, mai./ago., 2015.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez., 2015.

PERONI, M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, R. G. L. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE**, 2019, v.35, n.1, p.035-056, jan./abr., 2019.

PERTUZATTI, I; DICKMANN, I. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 113-129, set. 2016.

PIETROBON, S. R. G. et al. Epistemologia e ensino de ciências na educação infantil: análise documental. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 14, n. 2, jul./dez. p. 282- 295.,2016.

PILLOTTO, S. S. D.; SILVA, C. C. da. Ética, estética e política na educação pela infância. **Linguagens** – Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 461-475, set./dez., 2016.

PIOVESAN, L. J. **A Educação Física segundo a Base Nacional Comum Curricular e o Discurso dos Organismos Multilaterais no Documento “Metas Educativas 2021: A Educação que Queremos para a Geração dos Bicentenários”**: Emancipação ou Regulação? 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen, 2018.

PORTELINHA, Â. M. S. et al. A educação infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular. **Temas & Matizes**, v. 11, n. 20, p. 30-43, jan./jun., 2017.

PRAZERES, A. de J dos. Ensino religioso: a Base Nacional Comum Curricular. **Rev. Teo&CR**, Recife, v. 6, n. 1, p. 93-106, jan./jun., 2016.

PRICE, T. A. Comum para quem? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n.03, p.1614-1633, out./dez., 2014.

PUCCI, B. (org.) **Teoria e Crítica da Educação**: A questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Ed UFSCAR, 1994.

RAVITCH, D. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: **Sulina**, 2011.

REDYSON, D.; SANTOS, M. da. Base Nacional Comum Curricular: desafios e implicações para o ensino religioso. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 3, p. 293-305, set./dez., 2015.

REIS, L. N. G. dos; MARTINS, M. T; ROSA, D. A. Educação Ambiental frente à Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 13, n. 2, p. 78-89., 2017.

RICARDO, A. de Lima; ALMEIDA, L. M. de; FORTUNATO, I. Base Nacional Comum Curricular: mudança profunda na educação brasileira. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 3, p. 207-209, 2016.

ROCHA, A. C. da; SANTOS, J. R. Q. Ensinar história e cultura afro-brasileira: possibilidades e alternativas de práticas pedagógicas. **Fronteiras**: Revista de História, Dourados-MS, v. 18, n. 31, p. 68-98, jan./jun., 2016.

ROCHA, N. F. E. **Base nacional comum curricular e micropolítica: analisando os fios condutores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. da C. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 215-236, mai./ago., 2016.

RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular educação física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 32-41, set., 2016.

RODRIGUES, A. C. da S. et al. Base Nacional Comum Curricular: perspectivas de um currículo para infância. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 7, n. 14, p. 3-16, jan./jul., 2017.

RODRIGUES, V. A. da C. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

ROMANELLI, G. G. B. Falando sobre a arte na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – um ponto de vista da educação musical. Linguagens – **Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 476-490, set./dez., 2016.

ROBERTSON, S; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. Traduzido por Theresa Adrião e Romualdo Portela. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n. 121, 1133-1156, out. dez, 2012,

ROSA, I. G. G. F. da. Temos uma crise no currículo brasileiro? Sobre a BNCC, Geni e o Zepelim e cortinas de fumaça! **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 15-28, jul./dez., 2015.

ROSA, L. O. da. **Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2019.

RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. de. Saberes docentes e formação de professores de educação física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da Profissionalização do Ensino. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 42-60, set. 2016.

SADER, E.; GENTILI, P. (org..) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANFELICE, J. L. História e historiografia das políticas educacionais. **Série Estudos (UCDB)**, v. 1, p. 15-26, 2013.

SANTANA, L.C. **Liberalismo, ensino e privatização**: um estudo a partir dos clássicos da economia política. 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1996.

SANTINELO, P. C. C.; ROYER, M. R; ZANATTA, S. C. A educação ambiental no contexto preliminar da Base Nacional Comum Curricular. **Pedagog. Foco**, Iturama/MG, v. 11, n. 6, p. 104-115, jul./dez. 2016.

SANTOMÉ, J. T. A educação em tempos de neoliberalismo. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: **Artmed**, 2003.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: EDUSP, 1996a.

SANTOS, M. **Da Totalidade ao lugar**. São Paulo: EDUSP, 1996b.

SANTOS, M. Do meio natural ao meio técnico-científico-informacional. In: **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, p.187-197, 1996c.

SANTOS, M. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: **Anais IX Endipe** vol.III Águas de Lindóia. São Paulo, 1998.

SANTOS, M. A normalidade da crise. **Folha de São Paulo (Especial)**, Caderno Mais, São Paulo, 26 de set. de 1999a.

SANTOS, M. Nação ativa, nação passiva. **Folha de São Paulo**, Caderno de São Paulo, São Paulo, 21 de nov. de 1999b.

SANTOS, M. O chão contra o cifrão. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais, São Paulo, 28 de fev. de 1999c.

SANTOS, M. Os deficientes cívicos. **Folha de São Paulo (Especial)**, Caderno Mais, São Paulo, 24 de jan. de 1999d.

SANTOS, M. O país distorcido. **Folha de São Paulo (Especial)**, Caderno Mais, São Paulo, 02 de mai. de 1999e.

SANTOS, M. Uma metamorfose política. **Folha de São Paulo (Especial)**, Caderno Mais, São Paulo, 17 de out. de 1999f.

SANTOS, M. Uma Nova Explosão das Classes Médias. **Jornal dos Economistas do Rio/Corecon-RJ**, Rio de Janeiro, outubro de 1999g.

SANTOS, M. Por um modelo brasileiro de modernidade. **Correio Braziliense**, 1999h.

SANTOS, M. Altos e baixos na política. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais, São Paulo, p.20-21, 01 de out. de 2000a.

SANTOS, M. Da cultura à indústria cultural. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais, São Paulo, p.18, 19 de mar. de 2000b.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: Do Pensamento Único à consciência Universal. São Paulo: Record, 2000c.

SANTOS, M. Revelações do território globalizado. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais, São Paulo, 16 de jul. de 2000d.

SANTOS, M. **Território e Sociedade**: entrevista com Milton Santos. 2 ed. São

Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000e.

SANTOS, M. **A Universidade**: da Intencionalidade à Universalidade. Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ. vol. 23, 2000f.

SANTOS, M. Grandes empresas dominam política, diz Milton Santos. Entrevista com o professor Milton Santos, concedida a: CHAIM, C. **Folha de São Paulo**, 08 de jan. de 2001a.

SANTOS, M. O Brasil (segundo Milton Santos). Entrevista com o professor Milton Santos, concedida a: MACHADO, C. E. **Folha de São Paulo**, Ilustrada, São Paulo, 02 de fev. de 2001b.

SANTOS, M. O novo século das luzes. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais, São Paulo, p.14, 14 de jan. de 2001c.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2002.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. 5ª ed. São Paulo: USP, 2007.

SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Autores e Associados, 2002.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica (17ª ed.). Campinas: **Autores Associados**, 2007a.

SAVIANI, D. “O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição”. **Revista Educação e Filosofia**, v. 21, n.42, p. 13-35, jul./dez. 2007b.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores e Associados, 2007c.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. de Educ.**, v. 12, n. 34 Rio de Janeiro jan. /abr., 2007d.

SAVIANI, D. Marxismo e Pedagogia. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, número especial, p.16-27, 2007e.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores e Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **História da história da educação no Brasil**: um balanço prévio e necessário, v. 10, p. 147-167, 2008b.

SAVIANI, D. **Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil**. Ideação (UNIOESTE), v. 10, p.11, 2008c.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir

da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, v.12, n.16 jul./dez., p. 13-36.2010a.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, p.769-787, 2010b.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15. p.380-393, 2010c.

SAVIANI, D. A educação brasileira na virada do século XX para o XXI. **Presença Pedagógica**. v. 17, p.30-35, 2011a.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a defesa do ensino público, **Caros amigos**, v. 15, p. 07, 2011b.

SAVIANI, D. O Direito à educação e a inversão de sentido da política. **Revista profissão docente**, v. 11, p.58-75, 2011c.

SAVIANI, D. O INEP: o diagnóstico da educação brasileira e a RBEP, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, p. 291, 2012a.

SAVIANI, D. Supervisão educacional e transformação social. **Revista APASE** São Paulo, v. 11, p. 23-29, 2012b.

SAVIANI, D. Escola e Democracia (42^a ed.). Campinas: **Autores Associados**. 2012c.

SAVIANI, D. (2013). **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações (11^a ed.). Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, p. 743-760, 2013b.

SAVIANI, D. Debates sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. **Perspectiva** (UFSC), v. 31, p.185-209, 2013c.

SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar, **Germinal: Marxismo e Educação em Educação**, v. 5, p. 25-46, 2013d.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014a.

SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica: **Revista Binacional Argentina: diálogo entre às Ciências**, v. 3, p.11-36, 2014b.

SAVIANI, D, **História do Tempo e Tempo da História**. Campinas: Autores e

Associados, 2015.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. Movimento. **Revista de Educação Movimento**. Ano 3, n. 4, p.54- 84, 2016a

SAVIANI, D. Escola sem partido é uma aberração (entrevista). **Revista Princípios**, São Paulo, v. 25, p. 51-57, 2016b.

SAVIANI, D. O Vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificam. **Retratos da escola**, v. 10, p. 379-392, 2016c.

SAVIANI, D. DA Inspiração à Formulação da Pedagogia Histórico- Crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface- Comunicação, saúde, Educação**, v. 21, p. 711-725, 2017a.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia escolar e educacional**, v. 21, p. 653-662, 2017b.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. Entrevista concedida a HERMIDA, J. F.; LIRA de S. J, **Educação & Sociedade** vol. 39 n.144 Campinas jul. /set., 2018a.

SAVIANI, D. O legado de Karl Marx para a Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, v. 10, p.72-83, 2018b.

SAVIANI, D. Educação & sociedade 40 anos: revisitando sua trajetória à guisa de quase depoimento. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 795-809, 2018c.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar, **Revista Histedbr Online**, v. 18, p.291-304, 2018d.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. **Profissionalização**: da palavra à política. In Pacheco, J. A. MORAES, M.C.M de; EVANGELISTA, O. Formação de professores perspectivas educacionais e curriculares. Porto Editora p.27-45, 2003.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Quaestio**:. v. 7, n.2, p.97-111, n.2, 2005.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SEIDE, M. S.; VESCOVI, J. P.; COTTICA, A. M. A Base Nacional Comum Curricular e o estudo do léxico nos cursos de Licenciatura em Letras. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 1, n. 2, jan./jun., 2016.

SENA, D. C. S. de et al. A BNCC em discussão na formação continuada de professores de educação física: um relato de experiência – Natal/RN. **Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 227-241, dez. 2016.

SENNA, L. A. G. Letramento, língua materna e ensino médio: discussões em torno de um campo pouco explorado. **Teias**, v. 18, n. 49, abr./jun. p. 1-7, 2017.

SEVERINO, A. J.; BAUER, C. Editorial: Políticas curriculares. Das discussões sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). **EccoS** Revista Científica, São Paulo, n. 41, p. 11-13, set./dez. 2016.

SEVERINO, A. J.; PEREIRA, D. W.; SANTOS, V. S. F. dos. A. e educação na Base Nacional Comum. **EccoS** – Rev. Cient., São Paulo, n. 41, p. 107-125, set./dez. 2016.

SILVA JÚNIOR, A. F. da. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. **EccoS** – Rev. Cient., São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez. 2016.

SILVA, A. A. da; SILVA, F. V. da. Posicionamentos de docentes de língua portuguesa acerca do ensino de gramática no documento da BNCC. **RECEI Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 3, n. 7, jan., p. 53-64, 2017.

SILVA, A. de S. Questões que perpassam o ensino de geografia com as preposições da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 380-400, jan./jun. 2017.

SILVA JUNIOR, C. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, M. O. da. Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos do Componente História – Primeiros resultados. **Boletim Historiar**, n. 18, jan./mar., p. 98-110, 2017.

SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SILVA, M. R. da; PIRES, G. de L.; PEREIRA, R. S. A Base Nacional Comum Curricular da educação básica em tempos de neoconservadorismo e de “neoliberalismo que saiu do armário”, mas também de tempos de resistência: Fora Temer!!! **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 7-14, set. 2016.

SILVA, P. A. da. Premissas para um currículo escolar intercultural no contexto das fronteiras. **Revista GeoPantanal**, Corumbá-MS, n. 21, p. 141-150, jul./dez. 2016.

SILVA, R. S. da; MACÊDO, J. A.; SEGABINAZI, D. M. A literatura juvenil no ensino fundamental II: avanços e recuos na Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 7, jan./abr. p. 21-41, 2017.

SILVA, S. A. M.; SILVA, G. Ferreira da. BNCC: Um currículo integrador da infância brasileira? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 66-88, jul./dez. 2016.

SILVA, S. K. da; DELBONI, T. M. Z. G. F. Cotidiano escolar como laboratório de existência: lugar de criação, experimentação e invenção. **Espaço do currículo**, v. 9, n. 3, p. 404-411, set./dez. 2016.

SILVA, T. T. e GENTILI, P. (orgs). **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

SIQUEIRA, T. C. B.; et al. A Anfope e a base comum nacional: uma leitura da construção histórica articulada. **Educativa**, Goiânia, v.17, n. 2, p. 425-452, jul./dez. 2015.

SOUSA, J. L. U. de. Currículo e projetos de formação: base nacional comum curricular e seus desejos de performance. **Espaço do currículo**, v.8, n.3, p. 323-334, set./dez. 2015.

SOUZA, M. L. A. de. Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

STIEG, V.; ALCÂNTARA, R. G. de. O percurso histórico do ensino da língua portuguesa e os documentos oficiais: Lei 5692/71 à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). **Revista de estudos de cultura**, n. 7, p. 15-29, jan./abr. 2017.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n.03, p.1512-1529, out./dez. 2014.

SÜSSEKIND, M. L.; FERRAÇO, C. E.; GOMES, M. A. O. Apresentação Por que um dossiê que potencialize as práticas curriculares cotidianas? **Espaço do currículo**, v. 9, n. 2, p. 175- 183, mai./ago., 2016.

SBENBIO. **Moções de repúdio da SBENBIO e ABRAPEC**. 14 de dez. de 2015. Disponível em: <<https://sbenbio.org.br/geral/mocoos-de-repudio-da-sbenbio-e-abrapec/>> Acesso em 10 de out. de 2019.

SCHELIVE, S. L. de S. **Os pressupostos teóricos do neotecnicismo: uma reflexão crítica dos padrões empresariais na educação brasileira**. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações) – Centro Universitário de Maringá. Maringá, 2019.

SEMINARIOS Regionais ANPAE. **Pedido de vistas das conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar**. Disponível em:<<http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/8-Documentos/Pedido-de- vista-BNCC.pdf>> 10 de out. de 2019.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F.; VICENTE, D. V. A proposta da base nacional comum curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 330-342, set./dez. 2015.

SILVA, V. S. da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2018.

SOEK, I. C.; MAINARDES, J. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC: levantamento de publicações (2014-2017)**. Ponta Grossa: UEPG. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jefferson_Mainardes. Acesso em: 14/11/2017.

SOUZA, A. M. R. de. **Base Nacional comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial**. 2019.. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2019.

SOUZA, T. **Diretora da Contee defende revogação da BNCC do ensino médio. 16 de maio de 2018**. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/diretora-da-contee-defende-revogacao-da-bncc-do-ensino-medio/>> Acesso em 10 de out. de 2019.

TIRIBA, Léa; FLORES, M. L. R. A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

TRICHES, E. de F. **A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Concepções em Disputa sobre o Processo Alfabetizador da Criança (2015-2017)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourado, 2018.

TRICHES, E. de F.; ARANDA, M.A. de M. A formulação da base nacional comum curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Revista online de extensão e cultura Realização**, v. 31, n. 5, p.81-98, 2016.

UNICAMP. **Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR. Nota**. Belém, PA, 16 a 18 de ago. de 2017. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/3391/nota_bncc_09-09.pdf> Acesso em 10 de out. de 2019.

UNESCO. **Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos**. Santiago de Chile, set., 2002. Disponível em <<https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago>> Acesso em nov. de 2019.

UNESCO. **Cumbre de las Américas. Alcanzando las metas educativas. Informe Regional Proyecto Regional de Indicadores Educativos**. Santiago de Chile, ago. 2003. Disponível em <<https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago>> Santiago de Chile, ago. 2003. Acesso em nov. de 2019.

WARDE, J. M.; TOMMASI, L. de; HADDAD, S. (Orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VIDOTTI, J. J. V. Objetivos culturais de aprendizagem de língua estrangeira na construção da BNCC: o caso de Sergipe. **Revista de estudos de cultura**, n. 7, jan./abr., p. 43-52, 2017.

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Retratos da Escola**, v.13, 2019.

APÊNDICE A - Competências gerais

COMPETÊNCIAS GERAIS DA <u>EDUCAÇÃO BÁSICA</u>	
ELEMENTOS ESTRUTURANTES DERIVADOS DAS COMPETÊNCIAS GERAIS	ELEMENTOS CENTRAIS DA BNCC
CONHECIMENTOS	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
PESQUISA	2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas
MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS E CULTURAIS	3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultura.
LINGUAGENS	4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
TECNOLOGIAS	5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
CULTURA-CONHECIMENTO <u>EXPERIÊNCIAS</u>	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.
ARGUMENTAÇÃO CIENTÍFICA	7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamentos ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA <u>EDUCAÇÃO BÁSICA</u>	
ELEMENTOS ESTRUTURANTES DERIVADOS DAS COMPETÊNCIAS GERAIS	ELEMENTOS CENTRAIS DA BNCC
CULTURA-CONHECIMENTO <u>EXPERIÊNCIAS</u>	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.
ARGUMENTAÇÃO CIENTÍFICA	7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamentos éticos em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
AUTO CRÍTICA	8. Conhecer-se apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
COLETIVO	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 seus grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
AUTONOMIA responsabilidade-flexibilidade- resiliência-determinação <i>(na ordem estabelecida pelo documento BNCC)</i>	10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

**APÊNDICE B - Concentração conceitual (2015-2019):
relações gerais estabelecidas**

Nº	TIPO DO DOCUMENTO	TÍTULO AUTOR ANO	Concentração conceitual Palavras-chave
1	Dissertação	ROCHA, NATHALIA FERNANDES EGITO. Base Nacional Comum Curricular e micropolítica: analisando os fios condutores' 29/11/2016	Base Nacional Comum Curricular; Participação; Democracia; Micropolítica.
2	Dissertação	BRANCO, EMERSON PEREIRA. A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais' 08/11/2017	Base Nacional Comum Curricular; Políticas Neoliberais; Reformas Educacionais; Currículo; Sistema Nacional de Educação
3	Dissertação	HELENO, CAROLINA RAMOS. Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial' 04/04/2017	Política Educacional; BancoMundial; Base Nacional Comum Curricular; Educação para o Conformismo
4	Dissertação	RODRIGUES, VIVIAN APARECIDA DA CRUZ. A Base Nacional Comum Curricular em questão 31/01/2017	Base Nacional Comum Curricular; Planejamento educacional – Brasil; Sistema de Ensino Brasileiro Curricular
5	Dissertação	D'AVILA, JAQUELINE BOENO. AS INFLUÊNCIAS DOS AGENTES PÚBLICOS E PRIVADOS NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR' 27/03/2018	Agentes Públicos e Privados; Base Nacional Comum Curricular; Política educacional; Estado
6	Dissertação	BRAZÃO, DIOGO ALCHORNE. ENTRE O COLONIAL E O DECOLONIAL: A Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas' 17/12/2018	BNCC, Currículo, Ensino de História, Eurocentrismo, Pensamento decolonial.
7	Dissertação	CARDOSO, VALDEIRA APARECIDA. A BASE CURRICULAR NACIONAL COMUM E AS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO CRÍTICO COMUNICATIVO' 20/03/2018	BNCC, Base Comum, Educação Infantil, 4 a 6 anos.

Nº	TIPO DO DOCUMENTO	TÍTULO AUTOR ANO	Concentração conceitual Palavras-chave
8	Dissertação	COSTA, RAQUEL DA. ESTADO, POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E ENSINO: EM DEBATE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2015-2017) ' 09/11/2018	Estado; Políticas Educacionais; Educação e ensino; BNCC.
9	Tese	COSTA, VANESSA DO SOCORRO SILVA DA. Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores? ' 14/12/2018	Base Nacional Comum Curricular (Brasil), Educação e Estado, Ensino fundamental - Brasil - Currículos
10	Dissertação	CUNHA, CLARISSA ZAGOTTO DA. A BNCC E ATUALIZAÇÃO DA DECADÊNCIA IDEOLÓGICA NO IDEÁRIO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS ' 31/08/2018	Em andamento até o fechamento desta pesquisa
11	Dissertação	FONSECA, DANIEL JOSE ROCHA. ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ' 20/08/2018	Base Nacional Comum Curricular, Educação Infantil, Normalidade, Foucault
12	Dissertação	FREITAS, JOAO PAULO CARDOSO DE. NARRATIVAS ACERCA DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E ARTICULAÇÕES COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ' 20/03/2018	Ciência-Tecnologia-Sociedade, Ensino de Química, Narrativas Docentes, Políticas Curriculares
13	Dissertação	LIMA, MARIA DANIELE COELHO. Os impactos da Proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio ' 28/06/2019	Base Nacional Comum Curricular, Ensino Médio, Currículo
14	Dissertação	MUELLER, EDUARDO RIBEIRO. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESENCONTROS E CONTRADIÇÕES ' 01/08/2018	Educação do Campo; Base Nacional Comum Curricular; Contradições.

Nº	TIPO DO DOCUMENTO	TÍTULO AUTOR ANO	Concentração conceitual Palavras-chave
15	Dissertação	OLIVEIRA, MARIANA XAVIER DE. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC: DA POLÍTICA PÚBLICA CURRICULAR AO ENSINO DE HISTÓRIA' 21/08/2018	História; Ensino; Políticas públicas; Política educacional; Ensino fundamental; Educação; Neoliberalismo;
16	Dissertação	PESSOA, FELIPE DE MARCO. A Educação Física na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): avanços, limites e implicações políticas e pedagógicas ' 10/09/2018	Políticas Educacionais, Base Nacional Comum Curricular, Educação Física Escolar, Políticas Públicas, Reforma Curricular.
17	Dissertação	PIOVESAN, LEANDRO JOSE. A EDUCAÇÃO FÍSICA SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DISCURSO DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NO DOCUMENTO "METAS EDUCATIVAS 2021: A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS PARA A GERAÇÃO DOS BICENTENÁRIOS": EMANCIPAÇÃO OU REGULAÇÃO? ' 27/09/2018	BNCC, Educação Física, Organismos Multilaterais, Políticas Públicas Educacionais.
18	Dissertação	TRICHES, ELIANE DE FATIMA. A FORMULAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E CONCEPÇÕES EM DISPUTA SOBRE O PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA (2015-2017) ' 19/03/2018	BNCC, Política educacional.
19	Dissertação	SILVA, VANESSA SILVA DA. Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política' 20/07/2018	BNCC, Políticas educacionais e curriculares, Gestão Democrática, Reformadores Empresariais da educação, Avaliação em larga escala.
20	Dissertação	COELHO, ELIANE SIQUEIRA COSTA. A BNCC e o processo de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta definida por ações' 24/09/2019	Educação básica no Brasil, Educação básica - Currículos, Competências essenciais
21	Dissertação	CENTENARO, JUNIOR BUFON. Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis: uma análise reflexiva das competências gerais na BNCC' 12/05/2019	Educação e Estado, Cidadania, Currículos

Nº	TIPO DO DOCUMENTO	TÍTULO AUTOR ANO	Concentração conceitual Palavras-chave
22	Dissertação	GALVÃO, NELSON LUIZ GIMENES. O debate sobre politecnia e educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC' 30/09/2019	Políticas públicas em educação, Politecnia, Educação integral, BNCC, Reforma do ensino médio
23	Dissertação	MACHADO, VINICIUS OLIVEIRA. Crítica ao esvaziamento do currículo de história: a BNCC e a Pedagogia das competências. 25/09/2019	Currículo de história, BNCC, Pedagogia das competências, Pedagogia histórico-crítica.
24	Tese	MATOS, JOSE ARLEN BELTRAO DE. Novo Ensino Médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física' 22/02/2019	Reforma do ensino médio, Lei n. 13.415/2017, BNCC, Privatização da Educação, Educação física crítico superadora.
25	Dissertação	OLIVEIRA, POLIANA FERREIRA DE. Políticas curriculares para a Educação Infantil: o caso da BNCC 2015-2017' 19/02/2019	Educação Infantil, Políticas Curriculares, Políticas Educacionais, BNCC
26	Tese	PAGLIA, Rosângela da Silva Camargo. Base Nacional Comum Curricular: a política educacional para o ensino médio no sistema de ensino de Barueri. 2019	BNCC, Currículo, Ensino Médio, Educação e Estado - Barueri, SP.
27	Dissertação	PEREIRA, JENNIFER NASCIMENTO. Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado' 13/05/2019	Capital educador, Fundação Lemann, Nova Escola, BNCC, Professor gerenciado.
28	Dissertação	PEREIRA, KARLA CRISTINA PRUDENTE. A BNCC do Ensino Médio e as suas implicações para formação e trabalho dos professores dos professores' 18/12/2019	Trabalho e educação; BNCC; Formação de professores; Reestruturação produtiva.

Nº	TIPO DO DOCUMENTO	TÍTULO AUTOR ANO	Concentração conceitual Palavras-chave
29	Dissertação	ROSA, LUCIANE OLIVEIRA DA. Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil' 31/01/2019	BNCC, Continuidades e descontinuidades da BNCC, Educação Infantil, Política Educacional
30	Tese	SOUZA, ALICE MORAES REGO DE. Base Nacional comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial 11/07/2019	BNCC; discurso privatista; análise do discurso; cartografia; ensino de língua estrangeira
31	Dissertação	SCHELIVE, SIMONE LUIZ DE SOUZA. Os pressupostos teóricos do neotecnismo: uma reflexão crítica dos padrões empresariais na educação brasileira' 30/05/2019	Gestão do Conhecimento; Educação; Flexibilidade.

ANEXO A - Solicitação de respostas as entidades educacionais



Rio de Janeiro, 4 de dezembro de 2017

Ao Sr. Cesar Callegari
 Presidente da Comissão da BNCC
 Conselho Nacional de Educação/CNE
 Brasília/DF

Assunto: Solicitação de respostas às notas das entidades educacionais

Senhor Presidente,

As entidades educacionais, abaixo nominadas, vêm solicitar resposta sobre as Notas Públicas encaminhadas como contribuições fundamentadas e circunstanciadas ao debate sobre a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por ocasião das diversas Audiências Públicas realizadas em cada região do país, entre julho a setembro do corrente ano.

Essas entidades representam segmentos importantes de educadores/as e de pesquisadores/as —no campo da educação, que apresentam expectativas de serem consideradas as suas análises e propostas sobre a BNCC, salvaguardando o direito de opinar sobre as diretrizes da educação nacional e reivindicar o debate democrático como princípio de construção dos currículos escolares.

A representatividade dos coletivos levando em consideração as limitações e incompletudes do processo de proposição e discussão da BNCC, atualmente em curso no CNE, e visando, assegurar amplo diálogo democrático e pedagógico sobre a dinâmica curricular, o papel dos sistemas



de ensino, das instituições educativas e de seus profissionais no escopo da BNCC, bem como, sua articulação com a melhoria da Educação Básica, solicitam que a Comissão Bicameral do CNE aprofunde o debate, dê retorno a manifestação das entidades, apresente e discuta o parecer e a minuta em audiência pública.

Diante do exposto, as entidades educacionais- solicitam que a votação da BNCC, pautada para a reunião do Conselho Pleno do CNE para essa semana, seja suspensa e que a matéria possa ser melhor discutida. Ao mesmo tempo, reafirmam a necessidade de receberem respostas do CNE sobre as notas encaminhadas visando contribuir com uma concepção curricular inclusiva, plural e emancipatória, que contribua para a garantia do direito à educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada.

Atenciosamente,

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ABdC – Associação Brasileira de Currículo

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

Fonte: ANPED. Entidades educacionais solicitam suspensão de votação da BNCC no CNE por falta de resposta a contribuições dadas em audiências. Rio de Janeiro, RJ, 05 de dez. 2017. Disponível em:

<<https://anped.org.br/news/entidades-educacionais-solicitam-suspensao-de-votacao-da-bncc-no-cne- por- falta-de-resposta>> Acesso em: 10 de out. de 2019.

ANEXO B - Nota ANPED

Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)

O Ministério da Educação entregou esta semana a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A ANPED, desde o ano de 2015, vem produzindo um conjunto de posicionamentos críticos acerca da proposição de uma Base Nacional Comum Curricular. São elementos presentes nesta crítica tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterna o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar.

De maneira preliminar, a Diretoria da ANPED, explicita suas preocupações com o que a BNCC apresentada ao CNE sintetiza. Entre elas, destacamos:

- A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países;
- A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos;
- A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil;
- A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças.

Face às preocupações expostas, a Diretoria da ANPED reafirma sua compreensão de que Educação é compromisso com o público, com o bem comum, com a diversidade e respeito às práticas e processos educativos que se encontram em curso nas escolas brasileiras - aspectos pouco considerados pelo documento entregue pelo MEC ao CNE.

A terceira versão do Documento será objeto de estudo dos grupos de trabalho (GT) da ANPED. A Diretoria da ANPED conclama seu corpo de associados organizados em seus 23 Grupos de Trabalho para que se dediquem a essa leitura e auxiliem na construção de um posicionamento crítico de nossa Associação sobre o Documento.

Diretoria da ANPED, Abril de 2017.

Fonte: ANPED. Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Rio de Janeiro, RJ, 10 de abr. de 2017. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>> Acesso em: 10 de out. de 2019.

ANEXO C - Ofício CNE-BNCC



Ofício n.º 01/2015/GR

Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015.

A Sua Excelência a Senhora
 Conselheira Professora Doutora Marcia Ângela Aguiar
 Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular
 Conselho Nacional de Educação
 70.160-900 – Brasília - DF

Assunto: **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**

Senhora Conselheira,

Vimos por meio deste encaminhar à apreciação deste egrégio Conselho a **Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular** produzida por uma equipe interinstitucional de pesquisadores vinculados à Anped/Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação, por meio do GT 12: Currículo, e à ABdC/Associação Brasileira de Currículo. As duas associações têm atuado conjuntamente num esforço de diálogo com a SEB/MEC no sentido de debater o documento *Base Nacional Comum Curricular* apresentado à consulta pública em setembro deste ano, avaliado por ambas as entidades como problemático e impróprio para as finalidades a que se destina. Com o objetivo de ampliar e fundamentar o debate, os pesquisadores do Grupo de Trabalho 12: Currículo/Anped e da ABdC analisaram o documento, produziram onze textos críticos e convidaram para o debate o Professor Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Básica da SEB/MEC, durante a 37ª reunião da ANPED, realizada em outubro, no campus da UFSC, em Florianópolis/SC. Considerando a necessidade de ampliar os debates, amplificar e consolidar a manifestação majoritária das entidades contrária à BNCC, o GT 12: Currículo apresentou moção que foi aprovada na Assembleia Geral da referida reunião. A seguir, GT 12: Currículo/Anped e ABdC compuseram comissão encarregada de elaborar a **Exposição de Motivos** que aqui encaminhamos para análise do CNE, integrada pelos seguintes membros: Alice Casimiro Lopes (UERJ), Álvaro Hypólito (UFPel), Ana de Oliveira (Colégio Pedro II), Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Elizabeth Macedo (UERJ), Fabio de Barros Pereira (SEEDUC/RJ e UERJ), Inês Barbosa Oliveira (UERJ), Janete Magalhães Carvalho (UFES), Maria Luiza Sussekind (UNIRIO), Rita de Cássia Frangella (UERJ), Rosanne Evangelista Dias (UERJ).

Por fim, manifestamos nossa disposição ao diálogo e total disponibilidade de prestar quaisquer esclarecimentos adicionais reafirmando nosso compromisso histórico com o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

Respeitosamente,

Inês Barbosa de Oliveira
 Presidente da ABdC/Associação Brasileira
 de Currículo.

Maria Margarida Machado
 Presidente da Anped/Associação Nacional
 de Pós-Graduação e pesquisa em Educação

anped

Rua Visconde de Santa Isabel, 20/ conjunto 206 -208
 CEP: 20560-120 Vila Isabel Rio de Janeiro RJ.
 Tel. 21-25761447 / 21-25762137 / Tel/fax: 21-38795511
 email: anped@anped.org.br Home page: www.anped.org.br



A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, por meio do Grupo de Trabalho 12: Currículo, e com o apoio da ABdC/Associação Brasileira de Currículo, manifesta-se contrariamente ao documento orientador de políticas para Educação Básica apresentado pela SEB/MEC à consulta pública como *Base Nacional Comum Curricular*. Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos.

Entendemos que o documento *Base Nacional Comum Curricular* apresenta, naquilo que Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Integral da SEB/MEC, denomina "estrutura do documento e de seus fundamentos", uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos contendo dinâmicas a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois (2) anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de *uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores* traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. Como já viemos verificando em estudos e debates nacionais e internacionais, essa tríade orientada para os valores do mercado tem gerado, consequentemente, a desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões. Portanto, expomos abaixo nove (9) motivos que colocam em evidência que os conceitos de currículo, avaliação, direitos do estudante à aprendizagem e de trabalho do professor em que se fundamenta a BNCC não garantem a valorização e o direito à diversidade reconhecido nas especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 9 anos, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação Escolar Indígena, da Educação do Campo, da Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Especial, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos previstos em nosso contrato democrático e compromisso político com a construção da justiça social.

1. Diversidade versus uniformização

Na BNCC, a tendência proposta para a formação humana é a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada, ignorando as "realidades locais", suas especificidades, possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades serializadas e eliminando as diferenças. Há uma fórmula estreita: um triângulo em cujos vértices estão a BNCC, a formação de professores e a avaliação em larga escala, estruturadas a partir de 4 objetivos de formação: competência, qualificação profissional, empregabilidade e avaliação de



desempenho. Resultado: padronização e eliminação da diferença ou do diferente em seus direitos à singularidade. Ressaltamos que a valorização da localidade, das negociações e diversidade de sentidos, em suas manifestações autônomas em cada escola, em cada rede, é não apenas como entendemos ser necessário pensar qualquer construção de “currículo”, mas um dos primordiais frutos da luta política pela democracia no Brasil e pelo reconhecimento do direito à diversidade que foi garantido pela LDB e deu origem a uma sequência de políticas e ações do MEC ao longo dos últimos 20 anos. Neste sentido, entendemos que qualquer proposta curricular deve lembrar que a LDB em seu Art. 3º estabelece que o ensino será ministrado com base em *princípios*, notadamente: II – *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber*; III – *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*; V – *respeito à liberdade e apreço à tolerância*; VII – *valorização do profissional da educação escolar*; VIII – *gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino*; X – *valorização da experiência extraescolar*; XI – *vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*, e por fim, XII – *consideração com a diversidade étnico-racial*. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

2. Nacional como homogêneo: um perigo para democracia

Entendemos que a qualidade da Educação Básica só pode ser pensada socialmente e como direito público de todo e qualquer cidadão. Consequentemente, qualquer proposta curricular precisa considerar as adversidades e diversidades locais – de ordem étnica, cultural, social, política e econômica – e individuais, relativas a interesses e capacidades de aprendizagem, e aos direitos de respeito aos conhecimentos construídos antes e fora da escola, para além dos direitos de aprendizagem de conteúdos prescritos fora do universo social dos alunos e organizados sem levar em conta que estes são, e precisam ser, sujeitos de suas aprendizagens. As desigualdades, diferenças e a diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil exigem, portanto, flexibilidade na norma curricular. Essa flexibilidade é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, sob pena de entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas.

3. Os entendimentos do Direito à Aprendizagem.

A ideia que rege a proposta se alimenta de um aspecto supostamente legal: isso estaria previsto na LDB e no PNE 2014-2024. Sabemos ser esta apenas uma das leituras possíveis dos textos da Lei e do Plano referidos, como alertamos acima. Paralelamente, outros, e mais relevantes, aspectos são anunciados pelos discursos que defendem a BNCC: a busca de redução das desigualdades escolares, a melhoria da qualidade da educação básica e a garantia do respeito ao direito de aprendizagem dos alunos, o direito universal à educação pública, gratuita, e laica, de qualidade. Mas, isso só pode ser contemplado se o direito à igualdade for pensado em concomitância com o direito à diferença e o respeito à pluralidade. Assim, direitos de aprender e de ser sujeito do próprio processo educativo são incompatíveis com listas de conteúdos que devem ser aprendidos e que, por isso, não podem ser percebidos como direitos, mas como obrigações, conforme atestam as avaliações de larga escala que os consideram definidores da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem efetivados em diferentes escolas, por diferentes



alunos.

Os direitos de aprendizagem apresentam-se como eixos nos quais se desdobram os objetivos contencionais a serem alcançados pelos professores, reduzindo-se o direito à educação ao direito à aprendizagem, passando-se a concebê-la apenas como escolarização. Há uma naturalização dos direitos tomados como absolutos, de forma que a busca da igualdade social, posta como objetivo da discussão em torno dos direitos, transmuta-se em homogeneização e normatividade. As diferenças são vistas como particularidades, especificidades concretas, que não devem interferir nas propostas idealizadas de construção de uma igualdade que se torna “mesmidade”. O direito de aprender os conteúdos é fundamental nas escolas, mas precisa estar articulado a dimensões outras, igualmente importantes, considerando a complexidade e a multirreferencialidade do processo educativo. Assim, se aprender é preciso, é fundamental reafirmar que a educação não se esgota em aprendizagem. E aprendizagem não se esgota em uma lista de conteúdos ou em metas formais, inclui processos individuais e sociais desenvolvidos e vivenciados “ao longo da vida”.

4. Conteúdo não é base

Registramos, seguidamente, que a diversidade teórica e epistemológica dos debates no campo da educação em geral e do currículo, particularmente nos últimos 40 anos, é desconsiderada no corpus teórico do documento, bem como a pluralidade epistemológica do mundo, e as diferentes formas de compreensão e de ação sobre ele que caracterizam nossa sociedade multicultural e multiétnica. Argumentamos que existem experiências curriculares em curso cuja historicidade e saberes acumulados devem ser considerados para qualquer construção nacional, não como exemplo, mas como premissa. Nesse sentido, discordamos veementemente da possibilidade de construir qualquer “Base” cujo limite seja tênue entre o que se entende por “orientações estruturadoras” para “redes e escolas” e o estabelecimento detalhado de relações teóricas, de valores, de conhecimentos, ou seja, de um “currículo mínimo”, único. Os processos locais e autônomos que, reiteramos, devem ser parte dos debates e formulações curriculares não podem nem devem ser percebidos como “parte diversificada”, na medida em que não são separáveis, epistemológica nem politicamente, dos contextos em que são produzidos, nem do conjunto de conteúdos selecionados para integrar toda e qualquer proposta curricular.

Nesse sentido, e indo além, é importante assinalar que, em tempos de ruptura e questionamento dos campos disciplinares em todo o mundo, a construção de uma *Base Nacional Comum Curricular* a partir, e somente orientada por conteúdos definidos por especialistas em diferentes áreas do conhecimento é uma proposta natimorta. Tal proposta desconsidera relações inter e entre as áreas e os conhecimentos que lhes seriam próprios e constitutivos, além de não ser capaz de contemplar algumas das metas especificadas nos protocolos propostos, a de “atribuir conteúdo social” aos conteúdos escolares, visto serem essas respostas a relações e sentidos que transcendem os próprios conteúdos.

Criticamos e nos opomos à centralidade conferida à lógica do ensino de conteúdos, tidos como universais e à sua seleção por especialistas, desconsiderando-se as relações entre eles e as lutas epistemológico-políticas e sociais que se travam entre diferentes significados que a eles são atribuídos, não apenas nas escolas, mas em diferentes contextos sociais e culturais que têm um



espaço legal e democraticamente garantido: os projetos político-pedagógico locais (LDB/1996; Art. 12, 13, 15). Percebemos na BNCC uma lógica em que a seleção de conteúdos proposta é tida como capaz de dar conta do planejamento curricular, desconsiderando que essa seleção é arbitrária e produzida em meio a relações de poder em virtude das quais se exclui muitos outros conhecimentos possíveis de serem ditos e, muitas vezes, necessários de serem tratados. Lutamos contra algo que nos assusta, que é a defesa, a partir desta seleção de conhecimentos disciplinares, da ideia de um currículo nacional, desconsiderando a multiplicidade de conhecimentos decorrente da pluralidade de modos de compreender o mundo e de nele intervir, de desejos e intenções, derivada de uma pluralidade também de atores sociais do país, na escola e fora dela.

Por tudo isso, entendemos que a construção de um documento pautado em objetivos de aprendizagem estabelecidos hierarquicamente por equipes de especialistas nas diferentes áreas, seja sob a forma de manual ou de conjuntos de protocolos, que não tenha como ponto de partida o chão da escola (seria melhor dizer das escolas), não representa o entendimento das comunidades de educadores organizadas nas nossas associações, ANPED/ABdC, sobre as possibilidades de construção real de uma Educação Básica, pública e gratuita de qualidade no Brasil e o possível papel de propostas de reforma curricular nesta construção. Por isso avaliamos, por um lado, que não faz sentido caminhar em direção aos conteúdos, objetivos e áreas de conhecimento antes de debater e acordar sobre: O que é currículo? O que é avaliação? O que são direitos de aprendizagem? E de outro, perguntamos: a quem interessa essa metodologia de construção da BNCC a partir de elaboração de objetivos de aprendizagem? De que modo a fixação dos objetivos de aprendizagem e a hierarquização dos resultados favorecem ao apostilamento, privatização e homogeneização do ensino?

5. O que não se diz sobre as experiências internacionais

Preocupamo-nos com a busca, em experiências internacionais, de modelos educativos e curriculares a serem importados e/ou com a adoção de tendências de políticas educacionais, de modo pouco problematizado, particularmente com o modo como as ideias profundamente conectadas de “um currículo nacional” e “testes padronizados de avaliação de desempenho” apresentadas são percebidos como modelos de sucesso e garantia de qualidade de educação. Esses modelos sustentam argumentos a favor de uma *Base Nacional Comum Curricular* como sendo a pauta única para monitoramento, planejamento e implantação de políticas educacionais de sucesso. Há um silenciamento sobre as discussões que envolvem os movimentos de unificação curricular nos EUA, África do Sul, Suécia e Finlândia e outros, cujos resultados vêm sendo duramente criticados em seus países por professores, pesquisadores e movimentos sociais e até pelos seus próprios reformadores, como no *mea culpa* dos reformadores Diane Ravitch, nos EUA e Lesley Le Grange, na África do Sul. Entre os críticos, para trazer apenas alguns, mencionamos: William F. Pinar e seus trabalhos sobre o papel do currículo nacional e dos testes padronizados no processo de “demonização das professoras americanas”; as pesquisas de Todd Price, sobre os valores neoliberais na unificação curricular nos EUA e os “protestos dos movimentos sindicais de professores em Chicago”; os estudos sobre os riscos para democracia de uma educação para resultados na África do Sul pós-Apartheid de Bekisizwe S. Ndimande; e ainda de Johan



Liljstrand e seus estudos sobre “a falta de democracia na sala de aula quando os currículos passaram a ensinar democracia na Suécia”, sem contar o “reflexo cruel desta hegemonia unificadora nos cursos de formação de professores e desumanização do trabalho docente” (também na Suécia) conforme estudam Anneli Frelin e Silvia Eidling. Ao contrário do que afirmam os “defensores” da BNCC, as “lições de sistemas escolares de alta performance”, como o finlandês, sugerem que devemos reconsiderar como pensamos o magistério como profissão e qual o papel da escola em nossa sociedade. “Primeiro, a padronização deveria focar mais na formação de professores e menos no ensino e no aprendizado em escolas”, disse ao Washington Post, em 2013, em artigo traduzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC), o finlandês Pasi Sahlberg, um dos maiores experts mundiais em reforma escolar. Entre outras, estas experiências, pesquisas e debates chamam atenção para dois grandes riscos que oferecem as “unificações curriculares” aos que pretendem consolidar um sistema educacional democrático e capaz de melhorar a qualidade da educação pública e ampliar as conquistas democráticas da sociedade a partir do que se pensa/cria/aprende nas escolas de Educação Básica: a fragilização da autonomia, da diversidade e da localidade em prol da centralização; e a criação de uma classe de planejadores de currículo que, de fora das escolas e de suas realidades, a partir de uma única e hegemônica visão sobre conhecimentos válidos e necessidades de aprendizagem de conteúdos, legisla sobre o que se deve ou não fazer nas escolas com base naquilo que crê ser importante de conhecer. A divisão entre “planejadores” e “executores”, estabelecida hierarquicamente e reforçada politicamente, teórica e epistemologicamente na BNCC, não corresponde ao projeto de educação e nação democráticos e plurais que pensamos e está refletido em nossa legislação, pois não respeita a diversidade, a autonomia e não fomenta as práticas de democracia nos *espaçostempos* educativos, além de desvalorizar os saberes dos professores e, sobretudo, desconsiderar e silenciar os saberes endógenos locais.

6. Gestão democrática *versus* responsabilização

A adoção da BNCC comprometerá a democratização da gestão escolar conforme definida pela LDB e pelo PNE. O atrelamento da BNCC às avaliações externas, bem como seu caráter prescritivo fortalecem instâncias de controle do trabalho docente com a adoção de um modelo de gestão de inspiração abertamente empresarial, não-participativo, que concentra poderes nas mãos dos diretores e autoridades externas às escolas, tanto na gestão administrativa quanto pedagógica. A adoção dessas políticas padronizadas de cima para baixo deixa pouca ou nenhuma margem de manobra para a definição dos projetos político-pedagógicos com planejamento participativo das ações e currículos escolares, na medida em que promovem a parametrização pelo mínimo obrigatório dos currículos das escolas e as hierarquizam de acordo com seus resultados. Entendemos que o papel do MEC como gestor da política educacional brasileira e responsável pelo respeito à legislação educacional brasileira passa por proteger as diversidades, e não por conduzir “os administradores” dos sistemas locais de educação a qualquer tipo de influência unificadora desrespeitosa para com as especificidades e possibilidades de trabalho das unidades educativas sob sua responsabilidade ou à pressão sobre profissionais de educação, alunos e comunidades escolares ditadas por mercados ou outros interesses que não o da construção de um sistema público de educação para todos, democrático e de qualidade. Sustentamos que a coerência com os princípios democráticos aponta para a busca cada vez maior de flexibilização e



de suporte local e não para o movimento de unificação curricular, que se mostra favorável ao estabelecimento de hegemonias e consequente exclusão social e escolar. Inspirados em Boaventura de Sousa Santos defendemos que *as soluções para os problemas globais são locais e que, quanto mais global for um problema, mais locais devem ser as soluções.*

7. A Base e a avaliação (contribuição do Prof. Luiz Carlos de Freitas)

A elaboração da *Base Nacional Comum Curricular* ficou centrada na produção de objetivos de aprendizagem que parecem voltados para a elaboração de testes censitários que serão usados como instrumentos para a meritocracia que desconsidera as possibilidades específicas de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos sociais, culturais e econômicos e o controle verticalizado, ampliando os processos de segregação escolar, ao contrário do que dizem propor aqueles que a defendem. Uma Base Nacional, se é que isso é possível fazer, deveria partir de um entendimento sobre o que é uma boa educação, para poder orientar os esforços da nação na formação de sua juventude e não de medidas fragmentadas de seleção e organização de conteúdos sem que objetivos mais amplos a oriente. Ao invés disso, o MEC assumiu valorizar a controversa ideia de que obter nota alta ou melhorar a nota média do aluno ou da escola em testes de avaliação censitários conduz a uma boa educação nacional, numa perspectiva de hipervalorização do “teste” como guia e orientador das políticas de currículo, quando, efetivamente, deveria se dar o oposto. Com relação a isso, temos a experiência do Estado de Nova York, nos EUA, onde 220 mil crianças foram retiradas do sistema público de avaliação por seus pais, o que atesta a capacidade opressora e nociva aos alunos daquilo que se pode chamar de “avaliacionismo”. Junte-se a isso a ruptura com a necessária autonomia docente que a padronização curricular por meio da avaliação externa e hierarquizadora causa, com consequências sobre as necessárias adaptações nos procedimentos e modos de abordar conteúdos em função das necessidades e possibilidades dos alunos em cada sala de aula e em cada escola. Ou seja, temos motivos suficientes para questionar a possível melhoria da qualidade da escola pública promovida pela definição da base, reiterando nossa posição contrária a ela.

8. Desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa

No caso da docência, a dimensão que se torna central na BNCC é a de que o professor, protagonista no processo, centraliza em grande medida a responsabilidade pelo êxito da educação. Essa equação nefasta não considera a diversidade como componente do humano e dos processos de criação de conhecimentos e valores. Segundo o educador Luiz Carlos de Freitas, *as pesquisas e o discurso pedagógico dos anos 1990 ganham força como possibilidade de embasamento teórico para as reformas políticas educacionais de cunho neoliberal que enfatizam a formação de professores como alicerce para mudanças curriculares.* Tal discurso representa uma retomada ou um retrocesso à formação tecnicista da década de 1970, que foi questionada pelo discurso emancipatório e crítico da década de 1980. Todavia, essa discussão é retomada com uma nova roupagem, através do discurso da “aquisição” das habilidades e competências necessárias à vida pessoal e profissional e aquilo que ele esconde e negligencia a respeito do que se constrói pessoal e socialmente. Assim, qualidade é resultado nas avaliações (testagens externa padronizadas) e qualificar o professor para a ação técnica passa a ser melhorar a qualidade da educação. No entanto, cabe lembrar a impossível compatibilidade entre os interesses empresariais



que regem essa nova onda tecnicista na educação, representados pelas entidades que vêm acompanhando o MEC nesta formulação, e a qualidade social da educação tal como defendem e buscam as comunidades de educadores aqui representadas. Defendemos, portanto, que a educação para diversidade valoriza a autonomia e a localidade e, neste sentido, os problemas de cada rede e cada escola devem ser compreendidos e atendidos em suas especificidades, investindo-se na consolidação do papel dos conselhos, entidades, associações locais, parcerias com universidades na construção coletiva, socialmente referenciada da escola pública, gratuita e de qualidade para todos, e não a partir de caminhos unificados e propostos com base em hierarquias entre conhecimentos, culturas e meios sociais. Assim, a reforma proposta pela BNCC se funda em uma divisão entre “planejadores” – muitos dos quais estão fora dos sistemas públicos e trabalham para uma apostilização do ensino – e “executores” – aqueles que, cotidianamente, fazem acontecer a educação nas aulas que ministram nas escolas brasileiras, apesar das grandes dificuldades que enfrentam. Esta cisão é política e epistemologicamente questionável e atenta contra o princípio fundador de nossa democracia – a igualdade –, ao implicar a valorização de pensadores do currículo em detrimento dos seus executores, criando uma profunda injustiça cognitiva e desvalorização do papel educador, com autonomia, do professor, reduzido a um repetidor a ser avaliado em sua capacidade de, acriticamente, realizar uma ação educadora alienada e alienante. Não é possível admitir a desmoralização dos professores da Escola Básica diante de reformas curriculares guiadas por valores mercadológicos, antidemocráticos e desumanizadores.

9. Metodologia da construção da Base: pressa, indicação e indefinição

Um último ponto, mas não de menor importância, refere-se à metodologia de construção da BNCC, guiada pela pressa e pela indefinição sobre etapas e critérios. Os prazos são antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência muda e consultas eletrônicas para legitimação de um processo sem roteiro definido. A consulta se apresenta tendo como critérios: clareza, relevância e pertinência. Assim, a consulta se dá em termos de concordância e discordância com as propostas apresentadas, a partir desses critérios elencados, o que não põe em debate sentido do que é proposto. No mais, é possível indicar único objetivo ou alteração nos objetivos listados – ou seja, a consulta se dá em termos de adequação do já definido, e novamente, num reforço da centralidade da lógica conteudista, em acrescentar ou modificar a seção desse ou daquele conteúdo. Tal modelo de consulta provoca uma distorção em que as discordâncias são minimizadas, criando um sentido em obra coletiva que em verdade não se efetiva. Lembramos, nesse sentido, das reiteradas referências e agradecimentos dirigidos às equipes formuladoras da *Base Nacional Comum Curricular* na Reunião em que esta foi apresentada publicamente pela SEB, à dedicação daqueles que, “em tão pouco tempo”, responsabilizaram-se pelo desafio de formulá-la. Por meio de vídeos de “sensibilização”, consultas de múltipla escolha, participação por “indicação” de professores das redes pelos secretários e nomes de palestrantes especialistas ocultos, questionamos: Quem escreveu a BNCC? Quem analisará os resultados da consulta pública? Como redes estaduais e municipais participaram? Quem foram e quais são os interesses dos especialistas que orientaram teoricamente a construção da BNCC? A quem interessa essa reforma expressa?



Por fim, a ANPED, articulada à ABdC, coloca-se à disposição para adicionais esclarecimentos, reiterando nosso compromisso histórico com “o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social”, por meio do fortalecimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, em rede com a educação básica, do estímulo a experiências novas na área; incentivando a pesquisa educacional e promovendo a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País.

GT 12: Currículo/Anped e ABdC.

anped
Rua Visconde de Santa Isabel, 20/ conjunto 206 -208
CEP: 20560-120 Vila Isabel Rio de Janeiro RJ.
Tel. 21-25761447 / 21-25762137 / Tel/fax: 21-38795511
email: anped@anped.org.br Home page: www.anped.org.br

Fonte: ANPED. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro, RJ, 29 de nov. de 2015. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>> Acesso em: 10 de out. de 2019.

ANEXO D - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras-FORUMDIR, nota pública dos diretores nota a BNCC

FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTROS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORUMDIR)

NOTA PÚBLICA

Os representantes das Universidades Públicas presentes ao 38º Encontro do FORUMDIR, realizado no período de 16 a 18 de agosto de 2017, no Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, Campus-Belém, se manifestam contrários à terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entregue pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), solicitando a retirada desse projeto da pauta do CNE, considerando que a terceira versão:

- não espelha a realidade política e social do Brasil, apresentando um texto que fragmenta o currículo, elegendo e privilegiando conteúdos isolados e tomando-o um instrumento técnico, pautado por competências, em detrimento a uma proposta curricular processual que considere as diferenças, a diversidade e a autonomia das unidades de ensino e do trabalho docente;
- repercutirá negativamente na formação de professores e nos cursos de Licenciatura, que participaram da elaboração e defendem amplamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério, Resolução nº 02/2015 – CNE, que explicitam os princípios da Base Comum Nacional como referências dos processos formativos do pessoal docente;
- foi elaborada por metodologia que não assegurou a participação e o diálogo com os sujeitos das comunidades escolares, nem considerou as críticas realizadas em relação à segunda versão da BNCC, retrocedendo em vários aspectos para estabelecer prevalência por um currículo mínimo, com implicações diretas nos processos de ensino, aprendizagem e de avaliação;
- retira as expressões “identidade de gênero e orientação sexual”, representando um retrocesso e o fortalecimento da proposta conservadora, preconceituosa e discriminatória dos grupos que apóiam a aprovação da lei da mordaza, expressa no Projeto Escola sem Partido;
- reduz a concepção de múltiplas linguagens apresentada nas versões anteriores ao propor o campo da oralidade e da escrita como parte da etapa da Educação

Infantil, comprometendo a articulação com as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e colocando em risco as aprendizagens a partir das vivências, das experiências, da brincadeira e das interações interpessoais estabelecidas pela criança;

- exclui o ensino médio no texto e na discussão das audiências públicas, sobretudo depois da aprovação da Reforma do Ensino Médio, encaminhada pelo governo de maneira unilateral, com repercussões na carreira docente, no currículo, na integração entre os níveis de ensino da educação básica e na infraestrutura.

Os representantes do FORUMDIR ressaltam, ainda, que a dinâmica de Audiências públicas realizada pelo CNE/MEC, a partir das regiões, não assegura um debate amplo e representativo sobre uma temática, fundamental para a comunidade escolar e para assegurar a qualidade social da educação.

Diante das problemáticas expostas, o FORUMDIR é contrário à aprovação da terceira versão da BNCC e convida os membros do CNE a rejeitarem sua aprovação.

FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTROS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORUMDIR)

Fonte: UNICAMP. Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR. Nota. Belém, PA, 16 a 18 de ago. de 2017. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/3391/nota_bncc_09-09.pdf> 10 de out. de 2019.

ANEXO E - ANPED-ABDC nota sobre aprovação da BNCC pelo CNE



ANPEd e ABdC lamentam a aprovação da BNCC pelo CNE

15 dez, 2017



Compartilhe

Em 15 de dezembro de 2017, foi aprovada a BNCC, em sua quarta versão, numa votação que é mais um avanço das políticas golpistas. Contra 20 conselheiros alinhados às fundações, institutos e empresas que ameaçam o que há de público na educação pública, as Conselheiras Marcia Angé Aguiar (que foi presidente da ANPEd), Malvina Tuttman (que foi presidente do INEP) e Aurina de Oliveira Santana defenderam incansavelmente o direito à educação laica, democrática e plural como vêm fazendo em sua brava atuação no CNE. Parabenizamos e agradecemos as ações das conselheiras na defesa da educação de qualidade social.

Desde 2014 lutamos em todas as instâncias para evitar este retrocesso na política educacional brasileira nos manifestando em debates, documentos, fóruns e sobretudo junto ao MEC, outras agências governamentais, e também junto ao CNE contra a unificação dos conteúdos via

apostilização do ensino com base no tratamento igual dos diferentes. Nossa posição de que a BNCC, em seus princípios e metodologia de elaboração sem consulta à comunidade educacional afronta a condição de democracia para gestão e currículos além de abduzir a pluralidade dos conhecimentos escolares e desqualificar o trabalho docente é pública e expressa nossa preocupação com o aumento da desigualdade e da exclusão social.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ABdC – Associação Brasileira de Currículo

Fonte: ANPED. ANPEd e ABdC lamentam a aprovação da BNCC pelo CNE. Rio de Janeiro, RJ, 15 de dez. 2017. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/anped-e-abdc-lamentam-aprovacao-da-bncc-pelo-cne>> Acesso em: 10 de out. de 2019.

ANEXO F - ANPED BNCC e a formação de professores



Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

UMA FORMAÇÃO FORMATADA.

POSIÇÃO DA ANPED SOBRE O “TEXTO REFERÊNCIA - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA”.

Apresentamos a posição da ANPED sobre o “Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, documento disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) em sua página oficial no dia 23 de setembro do ano em curso para análise e debate nessa audiência pública e que retoma a proposta lançada em dezembro de 2018, no Governo Temer. O texto consubstancia a terceira versão do Parecer do CNE que revisa, apressada e injustificadamente, as DCNs de 2015, resultado de amplo e democrático debate nacional. ANPEd é favorável ao ARQUIVAMENTO do Texto Referência.

Destaca-se, por princípio, que o nosso imaginário social sobre o professor é de uma pessoa que marca a vida de outras pessoas, que faz a diferença na vida de crianças, de jovens e de adultos, o que é possível justamente porque a prática educativa enquanto prática social não é homogênea, mas contextual, plural e diversa.

Tendo como referência esse entendimento, reafirma-se a posição da ANPEd, manifesta neste egrégio Conselho por ocasião da audiência pública realizada em 06 de maio de 2019, de que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores. Nesse sentido, ela registra, de um lado, conquistas para a formação dos profissionais ao consolidar normas e diretrizes nacionais em sintonia com a defesa da escola pública de qualidade; e de outro, sua suficiência, indicando que a aprovação da BNCC não demanda mudanças nas DCNs de formação de professores, pois ela expressa devidamente a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao sistema nacional de avaliação da Educação Superior visando garantir projetos institucionais que promovam a melhora da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

A publicização do Texto Referência em discussão, entretanto, evidencia a tendência do MEC e deste Conselho em prosseguir **formatando** a educação ao projetarem uma política nacional de formação dos profissionais da educação, bem como o currículo de formação de professores, na contramão das preocupações explicitadas pelo movimento



dos educadores e das entidades científicas da área. E, sendo assim, vimos a público, mais uma vez, problematizar: O que indicam as revisões e atualizações anotadas no Parecer? São questionamentos como esses que permeiam os apontamentos que destacaremos a seguir.

Antes, porém, convém fazer destaque para as interfaces entre aqueles que orquestram e assinam esta proposta e os grandes conglomerados educacionais, chamando-nos a refletir para a perda do caráter público das políticas educacionais, com graves e incisivas mudanças na formação de professoras e professores no País na perspectiva de moldar-se à lógica privatista e mercadológica. Tal como nos equipamentos de informática, a proposta de formação postulada no Parecer tende a impor às licenciaturas uma “formatação” nos modelos e experiências, decorrentes de recente reformulação curricular, liberando “dados apagados” para receber a inculcação das “competências e habilidades”. Como alertava William Pinar a respeito das reformas nos EUA, defendemos que *a educação pública é do público*.

São 9 (nove) os motivos de contrariedade na visão de nossa associação:

1. Uma formação de professores de “uma nota só”
2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro
3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática
4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional
5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando
6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo
7. Uma proposta que estimula uma formação *fast food*
8. Uma formação de professores com pouco recurso
9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares

1. Uma formação de professores de “uma nota só”

O Texto Referência sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica adota como única orientação e possibilidade de formação os pressupostos subjacentes a BNCC.

Um discurso pragmatista da educação e que insiste em sua determinação pelo desenvolvimento econômico sustentado pela ideia do direito à aprendizagem individual em detrimento de um projeto coletivo de educação; um discurso universalista operado com uma imagem homogeneizante e negativa dos professores e de sua formação, responsabilizando-os, quase que exclusivamente, pelos baixos resultados de avaliação da educação; um discurso que nega o fato de que os contextos de trabalho em que os professores atuam e os alunos com os quais lidam, e, por conseguinte, as demandas oriundas dessas configurações, não são uniformes e nem são as mesmas, ou seja, não leva em consideração a terrível desigualdade social existente no país. Enfim, um discurso



que insiste em firmar a desigualdade social como “um registro intrinsecamente pedagógico” (MACEDO, 2018, p. 25) e que demarca o projeto político educacional contido na BNCC e a agenda avaliacionista dos grupos econômicos que a sustentam (CASSIO, 2019).

Considera-se que centrar a formação de professores brasileiros somente na BNCC¹ constitui um reducionismo sem precedentes na história da educação nacional, principalmente porque não prevê um perfil profissional voltado para o desenvolvimento de sua autonomia com capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios que encontra na escola. A formação por competências desconsidera a necessidade de se enfrentar os desafios atuais da educação e a “responsabilidade educacional em se construir um mundo de pluralidade e diferença” (BIESTA, 2017, p.156).

Esta é a impressão que fica em face das várias sinalizações, ao longo do Texto Referência, de que as licenciaturas devem se ajustar, ou melhor, devem ser reduzidas a Base (pág. 13 e 27). Uma vez que a proposta deste documento é alinhar a formação inicial e continuada de professores a BNCC, parece-nos necessário perguntar: A proposta é formar professores por grandes áreas? O que fazer com os cursos existentes? Será o modelo curricular das licenciaturas o cerne da questão ou ele estaria relacionado ao movimento de expansão geométrica de sua oferta pelas instituições privadas e a distância? E mais, a cada revisão da BNCC teremos novas diretrizes para os cursos de formação de professores? Esta é uma questão que precisa ser pensada, afinal, a centralidade da BNCC como eixo fundante da proposta de formação de professores abre fosso entre sua intencionalidade e aplicabilidade, considerando a exigência legal de revisão da Base. Estão programadas para a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Art. 21, Parecer nº 15/2017) e a do Ensino Médio (Art. 19, Parecer nº 15/2018), respectivamente, reformulação em 5 e 3 anos. Portanto, corre-se o risco de aprovar uma nova diretriz para formação de professores em descompasso com sua molá propulsora e que nascerá caduca, pois a sua implantação se dará em contexto de revisão dos seus fundamentos.

Ademais, não podemos esquecer que o Brasil é um país federativo e cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, em regime de colaboração, organizar seus próprios sistemas educativos, conforme estabelece o artigo 211 da Constituição, o que significa e reconhece que cada ente federado possui autonomia para elaborar suas políticas educacionais locais o que significa e reconhece que cada ente federado possui autonomia para elaborar suas políticas educacionais locais. Parece-nos um engodo, então, pensar que a federação vai resolver o problema da educação nacional, em particular da formação dos professores, formatando uma formação geral, única e igual

¹ Intenção explicitada em todo o documento, particularmente anotada nas primeiras linhas do item 4 – A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde se lê: “No caso brasileiro, a construção de referenciais para a formação docente precisa dialogar com as dez competências gerais da BNCC [...]”. (linhas 600 e 601); [...] Isso implica que as aprendizagens essenciais, previstas nos documentos oficiais, a serem garantidas aos estudantes, requerem um conjunto de competências profissionais dos professores para que possam estar efetivamente preparados para responderem a essas demandas”. (linhas 610, 611 e 612).



para todos os 5.570 municípios, os 26 estados e 1 distrito federal. Desse modo, uma formação de professores de “uma nota só”, para tomar de empréstimo a ideia imortalizada na famosa canção² “Samba de Uma Nota Só” musicada por [Tom Jobim](#) e com letra de [Newton Mendonça](#), não nos parece ser uma direção que valorize o professor e o caráter contextual que deve ser considerado nos processos formativos; que assegure a autonomia intelectual do docente e seu papel de investigador.

2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro

Chama atenção o ostracismo dos estudos e pesquisas nacionais acerca da educação e da formação de professores em um texto que aborda tema de relevância de primeira ordem para a sociedade brasileira, pois se propõe, pela via curricular, a alterar radicalmente a política nacional de formação dos profissionais da educação. A atitude manifesta desprezo pela produção científica nacional e, a considerar a opção de se referenciar no pensamento educacional de países laboratório das políticas neoliberais no mundo, a exemplo do Chile na América Latina, da Austrália na Oceania e da Inglaterra na Europa, ergue um muro simbólico de isolamento político, epistemológico e pedagógico que só pode ser interpretado como uma evidência da ausência de interesse e respeito pelo pensamento educacional brasileiro.

Não terão os educadores brasileiros contribuições ao debate? Não há acúmulo significativo na área no país nessas últimas quatro décadas? Por que desconsiderar (ou seria melhor dizer deletar?) o conjunto do pensamento e da produção sistematizada, ao longo desse período, pela pesquisa nacional e pelo movimento dos educadores visando “uma política global de formação, que contemple a formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário digno e carreira, sintonizada com as demandas do processo de trabalho pedagógico e as demandas formativas da infância e da juventude” (FREITAS, 2009)?

É imponderável um Parecer que se propõe a revisar e atualizar as diretrizes nacionais para a formação de professores de um país transcontinental, multicultural e com fortes assimetrias sociais como o Brasil olhar somente para fora de si para definir o que o professor deve saber e como deve ensinar. Os professores brasileiros vivenciam situações muito distintas daquelas que caracterizam o trabalho e a formação desses profissionais nos países tomados como modelo de referência, fato que este Parecer faz questão de desconsiderar.

² Este título refere-se à linha principal da [melodia](#), no qual o primeiro (o samba) consiste em uma longa série de notas tocadas em um mesmo tom, em um único ritmo (no caso, a [bossa nova](#)). A canção diz: “Isso é só um pouco de samba, construído com uma única nota. Outras notas são obrigadas a seguir, mas a raiz ainda é essa nota. Agora, este novo é a consequência do que acabamos de passar, como eu sou obrigado a ser a consequência inevitável de você”.



Será a experiência internacional a melhor referência para uma educação pública engajada e comprometida com a emancipação dos aprendentes, entre eles os professores? Seria esta, por certo, uma questão impertinente se o Texto Referência não se apresentasse, tal como faz, como um mono bloco coeso aos interesses dos empresários da educação do mundo e, sobretudo, do Brasil (BRZEZINSKI, 2019), como se pode depreender da lógica que entremeia seu discurso e das experiências e análises ali referenciadas (ver linhas: 290, 351, 409, 549).

A educação MAIS UMA VEZ na encruzilhada é este o quadro que temos materializado no Texto Referência deste Conselho, imagem que tomamos de empréstimo do título do famoso inquérito coordenado por Fernando de Azevedo, em 1926, sobre a educação pública paulista. A referência a noção de “encruzilhada” reportava-se a questão de fundo ali dissimulada: “que interesses deveriam ser atendidos pela escola pública?”. Fernando de Azevedo “procurou obscurecer os interesses da burguesia industrial na produção de uma política educacional, usando para isso a estratégia do deslocamento conceitual na análise da materialidade histórica, ou seja, procurou esconder os diferentes interesses de classes sociais sob o litígio ‘tradicionais e renovadores’. A encruzilhada, portanto, não dizia respeito a tal litígio, mas às tarefas de intelectuais orgânicos e Estado na imperiosa construção de um projeto escolar burguês de corte industrializante” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 315). É este movimento e artifício que se explicita na lógica que engendra o ostracismo do pensamento educacional brasileiro em um documento que é de interesse público, pois trata-se de uma proposta que coloca em risco a educação pública como um bem público.

3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática

É histórica a indicação do movimento dos educadores e de suas entidades representativas da necessidade de uma sólida formação teórica para os professores acerca dos fundamentos da educação e da área científica objeto do ensino (FREITAS, 2019). O Texto Referência, entretanto, desconsidera e despreza esse indicativo, retomando com força a orientação técnico-instrumental para a formação dos professores, configurada numa racionalidade sistêmica sustentada pelo aporte das competências. Por ser assim, seu desenho assume uma feição prescritiva, padronizada, que retoma os objetivos instrucionais, focalizando aonde o licenciando ou o professor em formação deve chegar, ou seja, o que ele deve demonstrar que aprendeu/que sabe.

Um desdobramento desse eixo conceitual, metodológico e pedagógico estruturante do Texto Referência é a desvalorização da dimensão teórica na formação dos professores a partir da ênfase na prática, enfoque manifesto ao longo do documento e cujo corolário é edificado ao associar “a precariedade da formação inicial do professor no Brasil” a currículos que “não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional” e que “não observam relação efetiva entre teoria e prática” (p. 7, linhas 296, 298 e 299).

Ao supervalorizar a dicotomia falaciosa entre dimensão prática em detrimento da dimensão teórica o Texto Referência reduz os professores a meros executores da BNCC,



pois é esta exatamente a esfera de sua atuação profissional: executar um currículo padronizado. Ora, toda prática advém da teoria e esta é a responsável pelo desenvolvimento de estruturas complexas do pensar, ou seja, não há boa prática sem o estudo e a valorização da teoria. Nesses termos, a base epistemológica que fundamenta a proposta de formação de professores do Texto Referência desconsidera, entre outras coisas, a natureza teórico-prática do trabalho do professor. Pela assertiva encontrada no documento “o currículo deve ser focado na prática” (p. 29, linha 1194) e com a distribuição de 25% da carga horária do curso para prática pedagógica e 50% à aprendizagem de conteúdos específicos e do domínio pedagógico desses conteúdos, nota-se a ênfase dada à prática de ensino. Vulnerabilização da formação e da docência que se apresentam como melhoria técnica e tecnológica.

A docência não se reduz à prática de ensino, antes é uma forma de atuação caracterizada como uma prática educativa com dimensões multifacetadas, de modo que os processos formativos não devem se limitar aos conteúdos relacionados ao saber fazer. A formação de professores “práticos” tem uma perspectiva mais interpretativa e de busca de soluções sobre os problemas apresentados em seu cotidiano e menos uma compreensão contextualizada e problematizadora sobre eles (DINIZ-PEREIRA, 2002), além disso, uma formação voltada para a prática preconiza que é nela que o conhecimento profissional é construído e vai se renovando, desconsiderando a natureza heterogênea desse conhecimento que se firma também em bases teóricas. Ainda, ao se limitar os domínios que influenciam a prática educativa, também se reduz o processo de desenvolvimento da profissionalidade do professor. A crítica aqui se dá pela defesa por uma formação pautada na reflexão, na pesquisa e na crítica, uma formação em que o futuro professor compreenda a condição da escola e os fatores que condicionam os seus processos pedagógicos para que consiga não só organizar suas práticas, mas avaliar o seu alcance e limite numa perspectiva de transformação da própria realidade, que deve ser plural e aberta às diferenças.

Cabe assinalar que a expressão “união entre teoria e prática” (p. 30, linha 1200) anotada no Texto Referência evidencia a compreensão dicotômica do lugar que a prática e a teoria ocupam no exercício da docência. Prática e teoria são atividades de natureza diferentes que na docência acontecem numa relação dialética, isto é, as ações de ensinar não estão isentas do pensamento teórico e é ele que demarca a intencionalidade da atividade prática. Na verdade, a maneira como o documento foi redigido reforça que há um isolamento entre prática e teoria nos cursos e que pode ser sanado com a aproximação entre a instituição formadora e a escola “[...] docente da instituição formadora e de um professor experiente na escola onde o estudante realiza a prática, os quais trabalham conjuntamente para o melhor aproveitamento da união entre teoria e prática” (p. 30, linhas 1198 e 1199).

Chama-se atenção, ainda, para o fato de que às 800 horas de prática pedagógica (p.28, linha 1117) indicadas no documento tendem a descaracterizar completamente os estágios curriculares supervisionados, que aparecem, ao lado de atividades como monitoria, iniciação à docência, residência pedagógica e prática clínica, como uma das possibilidades de “situação real de trabalho em ambiente de ensino e aprendizagem”.



Aliás, nessa parte do documento, o tom prescritivo e tutorial é exacerbado, chegando a minutar³ seu processo de orientação, definindo as etapas, o foco e a carga horária de cada uma (p. 30, linhas 1204 a 1215).

A desvalorização da dimensão teórica está emblematicamente manifesta no tom pragmático que a proposta apresentada pelo CNE explicita, expressa inclusive na vinculação da formação continuada aos conteúdos da BNCC (p.32, linha 1346 a 1348). Também se desvela na adoção de referenciais para a formação docente, definidos como “uma descrição do que os professores devem saber e ser capazes de fazer” (p.11, linhas 477 e 478). Um alinhamento que reforça o caráter homogeneizante e padronizador da proposta de formação de professores registrada no Texto Referência, cujo fim, não duvidamos, é exclusivamente “aumentar o controle ideológico sobre o que se ensina e como se ensina” (FREITAS, 2019).

Que outra interpretação é possível diante do atrelamento dos processos de formação inicial e continuada aos referenciais da atuação docente e prospectados como parâmetro para a implementação de uma carreira docente meritocrática, a considerar a visão sistêmica que subjaz a Proposta de Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, do MEC, encaminhado ao CNE em 2018?

4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional

As competências emocionais figuram no Parecer do CNE como o grande destaque da proposta de formação para os professores. Seu vínculo com as demandas de formação do trabalhador necessário ao capital em sua atual fase de desenvolvimento é nítido, pois é preciso forjar personalidades adaptáveis, flexíveis e, como novidade, resilientes (p. 14, linha 659). Ora, pautar a formação em competências socioemocionais é inverter a lógica da profissão docente, a exemplo do que ocorre com a escola a partir das reformas neoliberais, em que seu papel altera-se com a adoção da BNCC e suas competências e habilidades, o mínimo, o essencial para atuar no mercado de trabalho e para ser a escola do acolhimento e da integração social, transforma o seu ethos. A inversão prevista, desconfigura a escola como espaço da mobilização de conhecimentos, de formação cultural e científica (LIBÂNEO, 2012). Assim, a formação de professores deve adequar-se e a função dos formadores nos cursos de licenciatura será a de ensinar a ensinar, em detrimento ao educar para educar (MACEDO; FRANGELLA, 2016).

³ Diz o documento: “A prática pedagógica deve seguir passos cada vez mais complexos no decorrer do curso destinado à formação inicial ou continuada de professores para a Educação Básica, segundo mentoria recebida de professores responsáveis pela orientação, indo da: (I) “familiarização inicial” com a atividade docente (1º ano): 60 horas; (II) “prática pré-profissional” na qual identifica os desafios do contexto pedagógico (2º ano): 140 horas; (III) “prática tutorada” de aula, quando já pode assumir responsabilidades no que diz respeito aos alunos, fazendo escolhas de temas de pesquisa (3º ano) 240 horas; e (IV) “prática engajada” em que os estudantes devem mobilizar e colocar em ação seus estudos em prática, planejando aulas e buscando resolver os problemas aos quais se propuseram durante seus anos de estudo e pesquisa (4º ano): 360 horas;” (p. 30, linhas 1204 a 1215).



A escola não é espaço de equalização das questões sociais que estão ao seu entorno. Parece-nos ser esta a perspectiva que a lógica das competências socioemocionais imprime, pois retira desse contexto cultural seu caráter de “espaço de cognição”, reduzindo o professor a um mero acolhedor e pacificador, promovedor de resiliências.

Este é cerne do problema: a preocupação com questões socioemocionais não enfoca o professor em suas necessidades enquanto profissional, não focaliza as tensões cotidianas enfrentadas no contexto das escolas públicas em face as situações de violência, de convivência com situações de conflitos vividas por seus discentes, muito menos o seu próprio equilíbrio psíquico e emocional enquanto pessoa. São contundentes os estudos que apontam o adoecimento docente em decorrência das condições e situações que encara no trabalho. Esta, por certo, seria uma perspectiva que denotaria efetivo investimento e valorização do professorado.

5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando

Quem é o sujeito social que se interessa pela docência, ou seja, aquele que ingressa nas licenciaturas? Esta é uma questão tratada de modo higiênico no Texto Referência, como se esta não fosse uma questão relevante em um documento que se propõe a definir a formação desse futuro profissional docente. Tratamento paradoxal, haja vista que esta é uma ‘competência’ que se espera seja desenvolvida no sujeito em formação para ser professor, expressa na dimensão “conhecimento profissional” – “demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem” (linha 1055), de modo que, por “homologia de processos”, um documento que trata da formação de professores deveria, no mínimo, abordar a condição social do licenciando como fator que não pode ser negligenciado em qualquer propositura que dele demande aprendizagem.

O Texto Referência opera uma imagem negativa do sujeito social que se interessa pela docência e ingressa nas licenciaturas. É pela falta que o licenciando, futuro professor da Educação Básica, é identificado e destacado neste documento em várias passagens, como no caso dos licenciandos das áreas de Química, Física, Matemática e Biologia como aqueles que apresentam “muitos déficits de aprendizagem” (linha 333). Os fatores extraescolares e intraescolares são secundarizados. É notório o silenciamento acerca da condição social, econômica e cultural do aluno. Não se leva em consideração as questões econômicas que perpassam a vida dos estudantes das licenciaturas oriundos, em sua maioria da classe popular, o que não significa que não sejam inteligentes, mas que ingressam nas instituições formadoras conciliando longas jornadas de trabalhos, com contratos muitas vezes precários, com baixos salários e que realizam seus cursos com grandes dificuldades, em geral no período noturno.

O que dizer destes estudantes, que além dos fatores anteriormente mencionados, ainda estudam em cursos à distância, sem receberem o apoio necessário de professores, biblioteca adequada e oportunidade de interação com outros colegas e professores em seu processo formativo? Conforme dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018), dos 3.226.249 ingressantes em 2017 nesse nível da educação nacional, 1.073.043



estão nos cursos ofertados a distância, o que corresponde a 33% desse contingente. Em 2007, dez anos atrás, esse percentual era de 15,4% (BRASIL, 2018).

Outro dado que parece importante para a discussão é que, ainda segundo os dados divulgados pelo INEP, “entre 2007 e 2017, as matrículas de cursos de graduação à distância aumentaram 375,2%, enquanto na modalidade presencial foi de apenas 33,8%, nesse mesmo período. Em relação à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de graduação presencial representam 53,2, enquanto a distância são 46,8 no total das matrículas, bem como que o percentual de instituições privadas que formam futuros professores é de 62%”. Ou seja, nos últimos dez anos é a rede privada a maior responsável pela formação de professores no Brasil. Essas informações certamente precisam ser levadas em consideração. Do modo como o Texto Referência se apresenta, o que se verifica é uma higienização dos fatores reais que perpassam o cotidiano dos processos formativos dos cursos de formação de professores.

6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo

Outro indicativo registrado no Texto Referência e que nos preocupa enquanto encaminhamento para a formação de professores no País é a proposta da “institucionalização de institutos de formação de professores. Esta não é uma ideia nova, muito menos conta com registros exitosos na historiografia nacional.

O que poderia significar sua retomada no atual momento histórico de ataque a universidade, senão uma tentativa para novamente negá-la como lugar da formação de professores? Seu anúncio no referido documento, como no passado recente, se vale do argumento de que este é um caminho para “superar as dicotomias entre teoria e prática, entre escola e universidade, promovendo de fato um currículo que supere a atual fragmentação e a ausência de articulação entre os diferentes saberes” (p. 19, linhas 893 e 894). O documento, como já sinalizado, insiste em um discurso que é desejoso de firmar a desigualdade social como “um registro intrinsecamente pedagógico” (MACEDO, 2018, p. 25).

A experiência brasileira com os institutos evidencia que seu uso favoreceu ao esvaziamento dos cursos de formação (SILVESTRE, 2008), talvez por isso, a pesquisa e, em especial, a extensão, não figurem na centralidade das intencionalidades formativas do Texto Referência. Sobre isso, convém sublinhar que ao se referir a “dar mais relevância à formação reflexiva e investigativa” (linha 869) do professor, este documento o faz referenciando-se aos “novos marcos para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais” (linhas 844 e 845), portanto, uma reflexão pragmática e voltada apenas para a resolução dos problemas imediatos da prática, direção também para qual deve convergir a dimensão investigativa.

Decerto que as licenciaturas carecem de uma formação que evoque a dimensão pedagógica, que não se isole no seu campo específico do conhecimento, mas retirar da Universidade é puxar para pólo oposto, o da centralidade na prática pedagógica, sem uma fundamentação investigativa e extensionista.



Ademais, nos parece estranho o indicativo de que estes “institutos de formação de professores” sejam “apoiados mediante programas de editais e que teriam, em sua composição, além de docentes da IES formadora, professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre o ensino superior e a educação básica” (p. 19). Ora, por que não propor estratégias nessa direção para os cursos de licenciatura das IES públicas? Não faltam registros de como estes padecem pela falta de investimento financeiro que assegure condições de trabalho que possam potencializar a articulação com as escolas, pois tudo falta, a exemplo de suporte para realizar o acompanhamento dos estágios nos estabelecimentos de ensino. Não será a experiência do PIBID uma evidência de como o investimento efetivo em condições favoráveis permitem a articulação entre a instituição formadora, os professores formadores da escola pública e os licenciandos numa perspectiva de aprender sobre a dimensão teórico-prática da docência? Entre os vários estudos que destacam a contribuição dessa iniciativa (FCC, 2014; FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2015; FERNANDES; SISLA; NASCENTE, 2016), chama-se atenção para o resultado de pesquisa sobre o processo de inserção profissional de professores iniciantes, egressos de programas de iniciação à docência (ANDRÉ, 2018). Constatou-se que de um total de 1.237 egressos provenientes de 18 instituições de ensino superior das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste do país, 67% estavam atuando na educação, muitos em escolas públicas (61%).

Como interpretar o indicativo de que para “dar as licenciaturas identidade própria” é preciso criar um “ambiente institucional” que de novo nada tem, a não ser tornar-se mais uma via para o capital agregar valor ao seu processo de exploração e acumulação? É necessário não perder de vista os dados divulgados pelo próprio MEC e que revelam que nos últimos 10 anos, do total de matrículas no ensino superior (8.048.701 matrículas), 75% (= 6.058.623) se encontra nas IES privadas, ou seja, a universidade pública é responsável somente por 1.990.078 dessa oferta. Desse volume, 1.520.494 encontra-se matriculada nos cursos de licenciatura, sendo que 62% estão fazendo sua formação na rede privada. E desse universo de licenciandos, 690.780 matrículas é do curso de Pedagogia, das quais 80% encontram-se na rede privada.

Tem um ditado popular que diz que quando uma mentira é repetida muitas vezes, tende a tomar uma feição de verdade. Olhando os dados, nos parece que é isso que eles confirmam, pois eles evidenciam/revelam que não é a universidade pública a grande responsável pelos problemas da formação de professores no Brasil.

7. Uma proposta que estimula uma formação fast food

A proposta em consulta apresenta a “Formação/Complementação Pedagógica” para “graduados não licenciados e professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (p. 30) como modo de garantir as ‘competências’ necessárias a um(a) bacharel(a) que atua na educação, tornando-o(a) professor(a) em um curto tempo. O fato concreto é que a formatação proposta é mais ‘ousada’, pois reduz em até 400h o tempo exigido para conclusão da complementação pedagógica, seja sua graduação afim ou em área distinta da licenciatura pretendida.



Já passadas mais de duas décadas da promulgação da LDB n. 9.394/96, o dobro do tempo para adequações às distorções formativas, como estava prevista no primeiro decênio da Lei, a permanência e a retirada de qualquer previsão de extinção dessa modalidade, conforme prevê as DCN contidas na Resolução n. 02/2015 (§ 7º art. 14), configuram mais umas das novidades apresentadas. Nessa modalidade, será possível reduzir a carga-horária por atividades com “comprovação de formação e experiências anteriores” ou ainda, “experiência prático-pedagógica” e que atenda “requisitos de qualidade esperados”, a despeito do que isso signifique, implicando a conferência do título de licenciado(a) a quem possa ter cursado apenas 600h em tal modalidade formativa.

A quem interessa essa celeridade? “Seja professor em 6 meses. Formação Pedagógica & Segunda licenciatura. 100% on line. R\$ 2.499,00 + matrícula. Em até 18X”. O anúncio, que circulou nas redes sociais, mas também pode ser visto similares pelas ruas das pequenas cidades e avenidas das grandes metrópoles brasileiras, escancaram como a formação de professores está a venda e ameaçada de se tornar um grande mercado.

É, no mínimo, contraditório, um Texto Referência que, ao mesmo tempo em que advoga a necessidade de “fortalecer as políticas de Estado relativas à valorização do professor” (p.08), insiste em garantir a oferta de modalidades que fragilizam e aligeiram a formação docente no Brasil. Além disso, ao apresentar “os esforços que o país realizou, nas três últimas décadas, no campo das políticas públicas” (p. 3), de forma proposital, o documento fragmenta ações que compuseram a lógica de uma política nacional de formação que teve como principal objetivo instituir uma rede nacional de formação de professores em regime de articulação e colaboração entre os entes federados e as instituições de ensino superior tendo como princípios a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, a melhoria das condições de remuneração e a garantia de condições dignas de trabalho. A criação da Diretoria de Formação de Professores na CAPES, que não foi citada, associados à instituição, em 2008, do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, elevou a discussão sobre formação de professores a patamares nunca alcançados e introduziu um amplo debate nacional sobre ela em todo o território nacional.

8. Uma formação de professores com pouco recurso

O Texto Referência traz um discurso que escamoteia o paradoxo entre a necessidade de melhorar as condições de trabalho, apontada como aspecto que pode tornar mais atrativa a docência, e a redução do financiamento.

O tratamento inicial dos dados de ampliação do investimento, sintetizados na Tabela 1 do Texto Referência (p.5, linha218), apresenta o esforço nacional por etapa da Educação Básica, mas o faz desconsiderando que o ponto de partida do investimento em 2007 era muito baixo e a ampliação dos investimentos em 9 anos ainda que importante, não colocam a educação em condições de uma oferta de qualidade que garanta condições adequadas em termos de infraestrutura escolar, e tampouco garanta efetividade do



princípio da valorização de professores. Além disto, o texto, ao fechar o diagnóstico em 2015, silencia sobre a crise no financiamento da educação provocada pela aprovação da Emenda n. 95/2016 e pelas recentes políticas de cortes na Educação Superior, que atingem as licenciaturas, logo, a formação de professores, e a redução dos programas e políticas de formação na Educação Básica, realizadas pelo Ministério da Educação em 2019.

O Parecer apresenta de maneira direta as dificuldades para o cumprimento da Meta 17 do PNE de valorização dos profissionais da educação com a garantia do pagamento do PSPN e a necessidade de carreiras atrativas (p.9), mas desconsidera que parte deste desafio exige o cumprimento da meta 20 do PNE, que define a ampliação do patamar de investimento nacional em educação para 10% do PIB considerando uma economia em crescimento. A crise econômica que o modelo de austeridade fiscal impõe ao país a partir de 2016 compromete as possibilidades de cumprimento das metas de investimento e interrompe de maneira irresponsável os esforços de ampliação das condições de qualidade da escola brasileira em progresso, conforme dados da Tabela 1 antes mencionada.

Do ponto de vista do financiamento, a política do FUNDEB está em debate no Congresso Nacional e é fundamental sua conversão em uma política permanente com a ampliação do aporte da União que permita enfrentar as desigualdades nacionais. Uma mudança no patamar de contribuição da União ao FUNDEB, dos atuais 10% para 40%, é fundamental para mudar inclusive o patamar de atratividade da carreira do Magistério. Mudar mais uma vez orientações de formação sem garantia de resolução dos problemas de valorização do magistério é fugir de um problema central na educação brasileira.

9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares

Embora o Texto Referência associe formação precária do professor e baixa valorização da profissão como desafios a serem enfrentados pelo Estado e para elaboração de uma política nacional de formação de professores, ao longo deste documento é nítida a ênfase dada à relação linear entre formação docente e melhoria da qualidade da educação. Observa-se essa questão nas linhas 294 e 295: “[...] a formação docente é o fator mais importante para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar dos estudantes” e nas linhas 413 a 416: “[...] não existe necessariamente uma relação direta entre maiores salários e melhores resultados educacionais [...]”. Junta-se a essa contradição do documento o que vimos verificando nas diversas realidades educacionais do país, o cumprimento de uma agenda neoliberal que tem se preocupado mais em controlar e intensificar o trabalho do professor do que dar-lhe dignidade e valorizar sua profissão.

Levando a termo o que diversos autores do campo da formação vêm afirmando sobre a relação intrínseca entre condições de trabalho e desenvolvimento profissional docente, não podemos deixar de considerar que se trata de uma contradição bastante significativa.



Autores como Day (2001) e Imbernón (2004) insistem em explicar que o desenvolvimento profissional docente é um processo que ocorre ao longo da carreira, num processo vivencial e integrador, e que a depender das características do contexto em que o professor se insere esse desenvolvimento pode inibir-se ou ser facilitado. Além disso, tais autores não reduzem o conceito a uma mera possibilidade desencadeada pelos processos formativos pelos quais passam os professores, pelo contrário explicam que “a formação é um elemento importante no desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo” (IMBERNÓN, 2004, p. 44).

Assim, não há como pensar em professores mais engajados, mobilizados para novas práticas, se não se cuidar de forma intensa da valorização e melhoria das condições de trabalho dos professores brasileiros. Nas palavras de Jacomini e Penna (2016, p.197) “se o professor é peça-chave na promoção da qualidade do ensino [...] se faz necessário propiciar condições para seu desenvolvimento profissional, relativas, entre outros aspectos, à implementação da carreira docente” (JACOMINI; PENNA, 2016).

Ademais, outros autores também associam o desenvolvimento profissional docente às tomadas de decisões, pelos professores, sobre os currículos escolares. Para Garcia (1999) quando a concepção do papel do professor no desenvolvimento do currículo é de um técnico que utiliza proposta prontas a priori, ocorre um desenvolvimento profissional reduzido, porém, quando se trata de transformar o professor num agente de desenvolvimento curricular, as possibilidades de impactar o seu desenvolvimento profissional são maiores.

Dessa forma, quando o documento adota como eixo estruturante da formação de professores a aprendizagem das competências previstas na BNCC como garantia de sua implementação na escola básica, passível de avaliações em larga escala para verificar a sua efetivação, torna-se certo que o perfil de professor que se espera se aproxima mais daquele que executa do que aquele que toma decisões como um profissional da educação sobre o currículo da escola em que leciona.

Por fim, essa forma de conceber a formação de professores desconsidera que cabe ao professor intervir em todos os domínios que influenciam sua prática, inclusive aqueles fora do sistema educativo, mais ligados ao entorno em que se encontram as escolas públicas, geralmente bastante vulneráveis. É justamente por isso que o professor precisa de uma formação vinculada a pesquisa, que lhe prepare para compreender o que caracteriza o trabalho docente e que este não se reduza à prática, à atividade dentro da sala de aula; uma formação que o prepare para uma análise crítica de sua prática social, capaz de propor desfechos que garantam não só a aprendizagem individual de seus alunos, mas a formação voltada para um cidadão propositiva e que seja capaz de intervir no mundo, respeitando a diversidade e a pluralidade de ideias. O que está posto é um reducionismo da prática pedagógica e, se os resultados das pesquisas até aqui desenvolvidas estiverem certos, esse reducionismo coíbe o desenvolvimento da autonomia dos professores e seu desenvolvimento profissional. O Parecer não reconhece o professor como alguém que toma decisões curriculares, as quais não se restringem apenas a questões de forma/metodológica.



Tal como formulado no Parecer, o que se tem é o reforço de uma política de responsabilização do professor que, atribui ao sujeito profissional, individualmente, a responsabilidade de se desenvolver (p. 26, linha 1071). Sua associação aos referenciais tende, ainda, a reduzir o desenvolvimento profissional a ideia de competência profissional. Enfim, nos termos proposto o discurso do desenvolvimento profissional docente nada mais é do que um engodo.

Estes, entre outros aspectos aqui não abordados em virtude dos limites que um momento público como esse impõe, confirmam a sintonia da **3ª versão do Parecer do CNE** a Agenda 2030 que, apoiada pelo Banco Mundial, UNESCO e outros órgãos internacionais, atrela-se ao capitalismo que necessita forjar personalidades adaptáveis, flexíveis e resilientes.

Diante da proposta de formação formatada deste documento, **reiteramos a posição da ANPED em favor da manutenção das DCNs de 2015** (Resolução nº 2/1015) e consequente **arquivamento** do documento supracitado e do processo de reforma, lembrando a este Conselho que a oferta de uma formação plena dos sujeitos, entre eles os professores, articulada aos objetivos de cidadania e formação para o mundo do trabalho, conforme preceito constitucional, exige confiança, investimento e regularidade nas políticas.

Sendo o que tínhamos,

Agradecemos a oportunidade desse debate.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

Fonte: ANPED. Posição da ANPED sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica. Rio de Janeiro, RJ, 09 de out. de 2019. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>> Acesso em: 10 de dez. de 2019.

ANEXO G - Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior- ANDES- sobre áreas obrigatórias

Só matemática e português serão obrigatórias no Ensino Médio

Atualizado em 14 de Dezembro de 2018 às 12h08

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou na terça-feira (4) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A BNCC é a orientação curricular para todas as escolas públicas e privadas do país. A base, que trata como obrigatório apenas o ensino de matemática e português, segue para aprovação do Ministério da Educação (MEC).

Se aprovada, passa a valer para o ano letivo de 2020. Caberá aos estados e ao Distrito Federal definir como a Base será implementada em cada unidade federativa. O texto aprovado foi enviado pelo próprio MEC ao CNE [em abril de 2018](#). Em dezembro de 2017 o CNE já havia aprovado a [BNCC dos Ensinos Fundamental e Básico](#). A BNCC foi dividida em duas por conta da [Reforma do Ensino Médio](#).

A BNCC organiza o ensino médio por áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias. Apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática aparecem como componentes curriculares, ou seja, disciplinas obrigatórias para os três anos do ensino médio. Antes da BNCC, as disciplinas listadas por lei como obrigatórias nos três anos do ensino médio eram português, matemática, artes, educação física, filosofia e sociologia.

Os alunos deverão cobrir toda a BNCC em, no máximo, 1,8 mil horas-aula. As 1,2 mil horas restantes devem ser dedicadas ao aprofundamento no itinerário formativo de escolha do estudante. As escolas poderão oferecer itinerários formativos em cada uma das áreas do conhecimento ou combinando diferentes áreas. Outra opção é a oferta de itinerários formativos focados em algum aspecto específico de uma área. Os alunos poderão também optar por uma formação técnico-profissionalizante, que poderá ser cursada dentro da carga horária regular do ensino médio.

Avaliação

Elizabeth Barbosa, 2ª vice-presidente da Regional Rio de Janeiro e uma das coordenadoras do Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE) do ANDES-SN, faz um paralelo entre a Reforma do Ensino Médio atual e a da década de 1970, criticando as medidas. “É lamentável, um retrocesso. A BNCC significa que poucos estudantes conseguirão entrar na universidade. Quem puder pagar pelo Ensino Médio poderá galgar seu espaço, mas os estudantes da rede pública, não. Os filhos da classe trabalhadora terão uma formação completamente aligeirada. Na década de 1970 impuseram um ensino médio profissionalizante em escolas que não tinham a menor condição de ter laboratórios. A gente saía com diplomas técnicos e a escola pública nem dava essas aulas para a gente”, diz.

“Agora é bem pior. É tentar alienar os estudantes. Fugir de uma formação na qual há disciplinas como história, sociologia, geografia. Acabar com as disciplinas que proporcionam uma visão de mundo ampla e crítica. Eles querem que grande parte da

população brasileira aprenda apenas a fazer contas e a ler e escrever”, comenta a docente. Elizabeth afirma ainda que há relação entre o fim da obrigatoriedade dessas disciplinas e o projeto Escola sem Partido, que tenta censurar debates e conteúdos em salas de aula.

ANDES-SN repudia BNCC

O ANDES-SN é contrário tanto à BNCC quanto à Reforma do Ensino Médio. O 35º Congresso do Sindicato Nacional, realizado em 2016 na cidade de Curitiba (PR), aprovou moção de repúdio à BNCC. [A diretoria do ANDES-SN divulgou nota em março de 2016 explicitando a razão da contrariedade à Base.](#)

“O ANDES-SN é contrário à BNCC por entender que a ela está vinculada uma proposta de centralização da seleção de conteúdos e sua uniformização, baseada no argumento de autoridade dos especialistas das disciplinas. Isto desconsidera as diferenças de significado que se podem atribuir a conteúdos em variados contextos (sociais, econômicos e culturais) cuja expressão possui espaço garantido nos projetos político-pedagógicos das escolas, conforme estabelecido na LDB”, diz o texto.

Como é formado o CNE

O CNE é composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, formadas cada uma delas por doze conselheiros, que são escolhidos e nomeados pelo presidente da República. Os secretários de Educação Básica e de Educação Superior do MEC têm assento garantido na composição do órgão.

De acordo com a legislação que instituiu o CNE, pelo menos metade dos membros das câmaras devem ser indicados a partir de consultas feitas a entidades da sociedade civil da área de educação. Para a escolha dos membros das câmaras, deve ser observada pela presidência da República a necessidade de estarem representadas todas as regiões do Brasil e as diversas modalidades de ensino existentes.

Os conselheiros têm mandato de quatro anos, sendo permitida uma recondução para o cargo no período imediatamente subsequente, havendo renovação de metade das câmaras a cada dois anos – já que, na criação do órgão, metade dos membros já foi nomeada para mandato de dois anos.

Fonte: ANDES. Só matemática e português serão obrigatórias no Ensino Médio. Brasília, GO, 14 de dez. 2018. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/apenas-matematica-e-portugues-serao-disciplinas-obrigatorias-no-ensino-medio0> Acesso em: 10 de out. de 2019.

ANEXO H - Confederação nacional dos trabalhadores em Educação- CONTEE, Avaliação sistemática da BNCC



I. INTRODUÇÃO

A presente avaliação se pauta na análise sistemática dos principais instrumentos que institucionalizaram e que visam regulamentar a “reforma do Ensino Médio”, com destaque para a Lei 13.415, que aprovou a antirreforma (impondo mais prejuízos que benefícios à etapa escolar), a Portaria MEC 727/2017, que instituiu o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, e as minutas do Ministério da Educação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM), ambas enviadas recentemente ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Outro eixo da análise consiste em situá-la em âmbito das políticas de ajuste fiscal que abrem caminho para a privatização do Ensino Médio e que, possivelmente, se estenderá em breve para todo o nível básico, rebaixando o direito constitucional à educação.

Neste momento de debate da BNCC não se pode correr o risco de fragmentar a análise da reforma do Ensino Médio, composta pelo conjunto de normativas e orientações políticas supracitadas, uma vez que a estratégia da antirreforma é impor dicotomia formativa, reducionismo curricular, priorização de competências e rebaixamento de direitos que vão muito além da BNCC. E a estratégia de mercantilização do Ensino Médio (e da educação básica) é o principal mote da reforma, seguindo orientação do brutal ajuste fiscal imposto pela Emenda Constitucional (EC) 95 e outros expediente do governo golpista de Michel Temer, que situam a educação básica pública brasileira no espectro das políticas ultraliberais que dominam o país no pós-Golpe de 2016.

Neste sentido, a análise sistemática sobre as alterações impostas pelo governo ilegítimo à organização do Ensino Médio cumpre o objetivo de informar a categoria dos trabalhadores em educação, os estudantes, as comunidades escolares e as entidades e instituições que defendem a escola pública, acerca de aspectos que compreendem a reformulação da última etapa da educação básica, a fim de apontar as limitações, contradições e retrocessos inerentes dessa política. E, de posse das fundamentações, é imprescindível que as entidades educacionais organizem a mobilização social, a partir das audiências públicas do CNE para discutir a BNCC, visando contrapor a implementação da antirreforma em todo país.



CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

CALENDÁRIO DAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

(Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio – 2018)

1 – Região Sul

Data: 11 de maio de 2018

Local: Florianópolis (SC)

2 – Região Sudeste

Data: 08 de junho de 2018

Local: São Paulo (SP)

3 – Região Nordeste

Data: 06 de julho de 2018

Local: Fortaleza (CE)

4 – Região Norte

Data: 10 de agosto de 2018

Local: Belém (PA)

5 – Região Centro-Oeste

Data: 29 de agosto de 2018

Local: Brasília (DF)

Inscrições em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>

Endereços para consulta dos documentos supracitados que embasam a antirreforma do Ensino Médio:

1. Lei 13.415/2017, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) para instituir ampla reforma na etapa do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm
2. Portaria MEC 727/2017, que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, revogando a Portaria MEC 1.145/2016. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10931-portaria-mec-n%C2%BA-727,-de-13-de-maio-de-2017>
3. Minuta de Resolução ____/2018, em debate no Conselho Nacional de Educação - CNE, a qual pretende revogar a Resolução CNE/CEB 02/2012, a fim de “atualizar” as Diretrizes

SDS » Edifício Venâncio III » Salas 101/106 » Brasília-DF » Brasil » CEP: 70393-902
CNPJ: 00579136/0001-06 - Registro Sindical no MTB Livro 2 Folha 124
Tel.: + 55 (61) 3225.1003
www.cnte.org.br » cnte@cnte.org.br





CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aos dispositivos da Lei 13.415. [Indisponível para consulta pública.](#)

4. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (minuta para debate no CNE). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192

OBS: Conforme a Reforma do Ensino Médio foi avançando no Congresso e nas instâncias do Executivo, a CNTE se posicionou por meio de notas públicas, avaliações técnicas, moções e outros documentos. E parte deles está disponível ao final desta avaliação, para fins de consulta e estudos detalhados das diferentes fases da antirreforma.

II. FORMALIDADE E (IN)SEGURANÇA JURÍDICA DA ANTIRREFORMA DO ENSINO MÉDIO

Toda política pública é elaborada com intencionalidades, tendo objetivos, públicos alvos e mecanismos de financiamento, implementação e fiscalização. Sua elaboração deve primar pelo debate público, sobretudo quando os objetivos focar verdadeiramente a sociedade e não os agentes privados. Portanto, os parâmetros de elaboração das políticas públicas são fundamentais para se verificar a quem de fato elas atendem e o que pretendem mediar/intervir nas relações sociais.

Todos sabemos que o debate da antirreforma do Ensino Médio desprezou a opinião de estudantes, trabalhadores em educação e especialistas do tema. A edição de Medida Provisória (MP) para tratar de assunto de tamanha envergadura e repercussão social, seguida da dissolução do Fórum Nacional de Educação – FNE, composto democraticamente por entidades da sociedade que deveriam opinar sobre a BNCC, foram ações calculadas do governo ilegítimo para cercear o debate público, facilitando a aprovação de suas (des)medidas.

Não obstante as flagrantes ações antidemocráticas, pode-se dizer que até o momento a antirreforma educacional está acobertada pelo manto da legalidade formal. A Lei 13.415 foi aprovada no Congresso Nacional para alterar a LDB; o Parlamento brasileiro aprovou empréstimo junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) para financiar a reforma educacional em algumas escolas de referência nos Estados; o Ministério da Educação publicou a portaria 727/17 para instituir regime de colaboração de custeio nas escolas de referência utilizando recursos do



CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

empréstimo contraído no BIRD; o mesmo MEC, com base na Constituição Federal – CF (art. 210), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (art. 26) e no Plano Nacional de Educação – PNE (estratégias 2.1 e 3.2), enviou minutas da BNCC e de alteração das DCN-EM ao Conselho Nacional de Educação, e este órgão apenso ao MEC convocou 5 audiências públicas para debater parte dessas minutas (somente a BNCC!).

Tal como acontece em outras áreas, o formalismo jurídico-institucional tem chancelado medidas que desprezam não só a essência material de fatos, atos e normas jurídicas, especialmente suas repercussões concretas na sociedade (ex: reforma trabalhista, ajuste fiscal (EC 95), reforma do ensino médio, renegociação da dívida pública entre estados e União, entre outras), como também a ausência de amplo debate público sobre temas sensíveis à sociedade e à preservação e aprimoramento do Estado Democrático de Direito.

Mesmo diante do aparato formal supracitado, a antirreforma do Ensino Médio ainda precisa superar uma pendência jurídica. É que o Supremo Tribunal Federal – STF permitiu que a MP 746, aprovada sob rito sumário pelo Congresso e convertida na Lei 13.415, tramitasse sem que duas ações diretas de inconstitucionalidade – ADIs (sendo uma delas da CNTE) fossem julgadas em tempo hábil. As referidas ações questionam os requisitos de relevância e urgência da Medida Provisória no caso concreto da reforma educacional, além de questões de mérito.

Diga-se de passagem, bem que o relator das ADIs no STF, ministro Edson Fachin, tentou colocar pá de cal na situação arquivando as ações sob o argumento de “perda de objeto” após a aprovação da Lei 13.415. Mas sua decisão monocrática foi revista em sede de recurso de agravo, uma vez que há jurisprudência no Tribunal admitindo a inconstitucionalidade de leis oriundas de medidas provisórias com vícios formais, mesmo após aprovação no Congresso (caso idêntico à MP 746!).

O processo que poderá declarar a inconstitucionalidade da Lei 13.415 aguarda pauta no plenário do STF desde agosto de 2017. E os efeitos da decisão pendente poderão atingir todas as normativas e atos subsequentes à Lei 13.415 (Portarias, BNCC, DCN). Ou seja: ainda paira insegurança jurídica sobre a antirreforma do Ensino Médio, a qual, tudo indica, somente deverá ser dirimida após as eleições presidenciais de 2018, em razão do elevado conteúdo político que envolve o assunto (trata-se de uma reforma restritiva de direitos, diametralmente oposta à vontade popular sufragada em 2014 e que poderá ser reiterada no pleito eleitoral de 2018).



CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

III. O CONTEÚDO DA BNCC E SUA RELAÇÃO COM OS DEMAIS INSTRUMENTOS DA ANTIRREFORMA DO ENSINO MÉDIO

Diferentemente da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a versão de base comum curricular destinada ao Ensino Médio não peca na orientação pormenorizada dos conteúdos a serem lecionados ano a ano, em forma de cartilha, tampouco limita a autonomia escolar para definir e implementar os conteúdos “comuns” que poderão ser desenvolvidos durante todo o Ensino Médio (nos três anos regulares). Seu problema é de concepção, pois a antirreforma educacional, à qual está vinculada, atende a um modelo excludente e limitado de oferta escolar voltado para a privatização e terceirização do Ensino Médio, através de Parcerias Público-Privadas (PPP), onde o Estado se desresponsabiliza em ofertar a maior parte do currículo escolar. Com isso, o direito constitucional à educação básica é rebaixado drástica e perigosamente, atendendo a interesses exclusivos do mercado.

Mesmo tendo previsão na LDB e no PNE, quem realmente estabeleceu os limites de abrangência da BNCC do Ensino Médio foi a Lei 13.415. E ainda há expectativa de que as DCN-EM delimitem mais ainda o alcance e a forma de aplicação da base curricular comum, impondo prejuízos extras aos estudantes e educadores.

A parte introdutória da BNCC tenta legitimar seu conteúdo fazendo menção a inúmeros conceitos de igualdade, diversidade, equidade, bem como ao pacto federativo e ao regime de colaboração. Porém, na prática, sua aplicação está condicionada a 1.800 horas de uma etapa escolar prevista para alcançar 4.200 horas em 2022. Ou seja: a formação comum dos estudantes do Ensino Médio, após a implementação integral da Lei 13.415, corresponderá a menos da metade da carga horária geral.

Embora a base curricular comum do ensino médio privilegie a autonomia escolar, remetendo a construção dos currículos aos profissionais e comunidades, à luz do projeto político-pedagógico de cada escola, preocupa o nível de defasagem que os estudantes terão em decorrência da limitação do tempo para ministrar conteúdos das áreas “não obrigatórias” ao longo de toda a etapa escolar. E uma forma de amenizar esse problema está na implementação da oferta integrada de conteúdos comuns e flexíveis, ao longo de todo o ensino médio, priorizando todas as áreas de conhecimentos específicos pelas escolas.

Conforme será visto mais adiante, a minuta que propõe alterar as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio dispõe em sua art. 7º a possibilidade de oferta integrada da BNCC com os



CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

itinerários formativos – e a própria BNCC aponta a possibilidade de ambos os conteúdos (comuns e flexíveis) serem ministrados ao longo dos três anos –, razão pela qual a luta escolar deverá caminhar nesta direção.

Caso a orientação acima não prevaleça, então, invariavelmente, a BNCC se voltará exclusivamente para os testes nacionais e internacionais padronizados e para a privatização da escola pública, na medida em que os sistemas de ensino poderão priorizar apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (em contradição com o propalado discurso das áreas de conhecimento!), disponibilizando a parte flexível do currículo para a rede particular (especialmente através de cursos técnicos e de aprendizagem profissional). Neste formato claramente pretendido pelos formuladores da antirreforma do ensino médio, as áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas formarão um “cardápio *a la carte*” alternativo de conteúdos que poderão ser oferecidos aos estudantes em algum período da etapa escolar, ou mesmo durante os três anos, porém dentro do limite de 1.800 horas que já comporta as duas “disciplinas” obrigatórias – reduzindo assim a incidência desses conteúdos na formação estudantil.

Ainda sobre as prioridades curriculares, a BNCC e toda a antirreforma do Ensino Médio não conseguiram adaptar a fragmentação de conteúdos imposta pela Lei 13.415 aos dispositivos do art. 26, caput e § 1º da LDB, os quais fixam uma base comum ampla e sólida para a formação dos estudantes nas etapas do ensino fundamental e médio, nos seguintes termos:

Art. 26 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.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

A bem da verdade, a BNCC aborda todas as áreas de conhecimento previstas no supracitado artigo da LDB, porém a Lei 13.415 delimita a aplicação dos conteúdos da base comum a 1.800 horas e sua obrigatoriedade nos três anos regulares APENAS às disciplinas de Português e Matemática! A alternativa para superar em parte essa contradição legal está sendo apontada na regulamentação da BNCC e das DCN-EM, possibilitando a oferta integrada das áreas comuns e flexíveis, porém mantendo a limitação de 1.800 horas para a BNCC.

SDS » Edifício Venâncio III » Salas 101/106 » Brasília-DF » Brasil » CEP: 70393-902
CNPJ: 00579136/0001-06 - Registro Sindical no MTB Livro 2 Folha 124
Tel.: + 55 (61) 3225.1093
www.cnte.org.br » cnte@cnte.org.br





CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

Outro dispositivo legal obedecido pela BNCC do Ensino Médio, embora com as mesmas limitações de “obrigatoriedade” impostas a outras áreas de conhecimento, diz respeito ao art. 26-A da LDB, *in verbis*:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

É importante anotar com cuidado esses comandos legais da LDB (art. 26 e 26-A), pois a antirreforma do Ensino Médio não apenas permite flexibilizá-los dentro de uma lógica economicista, privatista e mercadológica, como sugere interpretação *condicionada* de ambos ao que foi posteriormente aprovado pela Lei 13.415. E, em se mantendo a lógica da hierarquia da reforma do Ensino Médio diante dos demais artigos da LDB (como de fato está ocorrendo!), as áreas de conhecimento ditas de aplicação obrigatória pelo § 1º do art. 26 da LDB, embora estejam contempladas na BNCC, sofrerão restrição de conteúdos a serem ministrados aos estudantes em função do tempo escasso (1.800 horas).

A minuta de reformulação das DCN-EM, não disponibilizada pelo Conselho Nacional de Educação para debate conjunto com a BNCC, tenta remediar algumas incongruências da Lei 13.415, ao mesmo tempo em que promove outras mais grotescas. Como dito acima, o documento oficioso dispõe que os conteúdos da BNCC poderão ser desenvolvidos de forma integrada com os conteúdos flexíveis, durante toda a etapa do Ensino Médio, contudo observando-se a trava de 1.800 horas. Por outro lado, indica a possibilidade de flexibilizar 40% do currículo “regular” e “integral” na forma a distância, podendo a Educação de Jovens e Adultos – EJA ser disponibilizada 100% fora da escola.

Sobre a parte flexível do currículo – que induz equivocadamente a oferta dicotômica do currículo, especialmente na área da Formação Técnica e Profissional –, o documento da BNCC contém indicativos de competências e habilidades para os currículos dos diferentes itinerários formativos,



CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

com exceção da formação técnica. A oferta desse último itinerário formativo é bastante explorada na Lei 13.415 e na minuta de DCN-EM, especialmente com a perspectiva de estabelecer parcerias público-providas, que serão apontadas adiante.

Antes de adentrar às especificidades de cada normativa que integra a antirreforma educacional, reiteramos que o formato pedagógico do “novo” Ensino Médio – sobretudo sua orientação para a formação técnica de baixa qualidade (cursos de qualificação profissional, tipo eletricitista, estética corporal, entre outros) – caminha na direção de um verdadeiro *apartheid* educacional, pois claro está que se pretende estabelecer diferentes tipos de escolas para diferentes públicos, com perspectivas distintas de futuro (leia-se: oportunidades desiguais para as classes sociais).

Infelizmente, a antirreforma caminha na direção oposta das recentes políticas de inclusão escolar e universitária, pois aponta para a maior parte da população (classes populares que acessam a escola pública) o Ensino Médio como etapa de conclusão dos estudos – independente da vontade dos estudantes.

O déficit de conteúdos a que milhares de estudantes estarão submetidos, seja pela limitação de aplicação da BNCC, seja pela não obrigatoriedade de oferta de todos os itinerários formativos na rede pública (em razões das contingências financeiras), seja em função da flexibilização curricular que admite computar atividades a distância e carga horária de cursos técnicos diversos e de trabalho voluntário ao currículo do ensino médio regular, ou ainda pela terceirização dos itinerários formativos (especialmente da Formação Técnica e Profissional) sem vínculo com os conteúdos exigidos em processos de seleção para o ensino superior, tendem a inviabilizar o acesso dos estudantes das escolas públicas que desejarem ingressar nas universidades públicas.

A fim de melhor compreender a estrutura e a aplicação da antirreforma do Ensino Médio (BNCC, Lei 13.415, Portaria 727 e minuta de DCN-EM), passemos à análise dos seguintes pontos, lembrando que outros comentários estão disponíveis nos documentos anexos produzidos anteriormente pela CNTE:

a. Estrutura Curricular – em primeiro lugar, a reintrodução da dicotomia curricular no Ensino Médio (parte comum e parte flexível), ressuscitando o antigo decreto 2.208/97, agora em forma de Lei 13.415, interfere sobremaneira na oferta regular de ensino com qualidade (pois admite todo tipo de convênio privado para formação profissional fora da escola) e avança em novas contradições como as que envolvem os artigos 26, § 1º e 35-A, § 3º da LDB, referentes à aplicação



CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

efetiva de conteúdos “obrigatórios” da base comum. Trata-se de assunto que desmonta o discurso da formação integral pretendida pela BNCC e que já havia sido superado, em 2004, com a publicação do Decreto 5.154, posteriormente regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 02/12, que diz em seu art. 8º, § 2º: *“A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores”*.

b. Disposição dos conteúdos na BNCC – para cada uma das quatro áreas de conhecimento comuns a BNCC dispõe de indicações de “competências” e “habilidades” que deverão integrar os currículos escolares. Estes, por sua vez, mantêm relativo nível de autonomia na medida em que deverão ser elaborados à luz do projeto pedagógico da escola, *“considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes”* (BNCC, p. 471). A área de Linguagens inclui Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, com preponderância para o estudo obrigatório de Português (nos três anos). As demais áreas, com exceção da Matemática (também obrigatória em toda a etapa escolar) abrangem os conhecimentos das disciplinas tradicionais (História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia, Física e Química), porém disputarão a carga horária de 1.800 horas destinada a todos os conteúdos comuns, inclusive àqueles “obrigatórios” nos três anos (Português e Matemática).

c. Distribuição da BNCC na carga horária do Ensino Médio – o parágrafo 5º do art. 35-A da LDB, introduzido pela Lei 13.415, limita o cumprimento de toda a BNCC em no máximo 1.800 horas. Já o § 1º do art. 24, também da LDB e com redação conferida pela Lei do Ensino Médio, estabeleceu 2.400 horas de BNCC até 1º de março de 2017, ampliando a carga horária entre 2017 e 2022 para pelo menos 3.000 horas e a partir desta última data para 4.200 horas. Diante destes parâmetros, observa-se que o tempo disponível para a formação comum dos estudantes será reduzido de 75% até 2017, para 60% entre 2017 e 2022 e, finalmente, para 42,8% a partir do último ano de implantação da reforma (2022). Para agravar ainda mais essa tendência de menos formação comum obrigatória, a minuta de resolução que visa alterar as DCN-EM prevê a possibilidade de cumprimento de até 40% de todo o currículo escolar regular do Ensino Médio (inclusive a parte da BNCC) na forma a distância e 100% para a modalidade de EJA – mais um disparate para atender interesses comerciais!



CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

d. **Itinerários formativos sob a ótica curricular** – a BNCC orienta também conteúdos gerais, específicos e habilidades para a construção dos currículos da parte flexível, com exceção da Educação Técnica e Profissional. Essa parte do currículo, oferecida separadamente da BNCC (dicotomia) e com carga horária que se tornará majoritária a partir de 2022, tem sua regulação expressa na Lei 13.415 (art. 36 da LDB) e na minuta de resolução das DCN-EM, de posse do CNE. A Lei e a minuta de DCN-EM contêm vários problemas para a formação escolar de qualidade, com destaque para as seguintes questões:

- Não obrigam os entes públicos a ofertarem todas as áreas específicas de conhecimento, restringindo o direito de escolha dos estudantes por áreas do currículo flexível, consequentemente, submetendo os discentes à oferta privada (verdadeira mitigação do direito público e subjetivo à educação!);
- Priorizam a oferta sequencial ou concomitante dos itinerários formativos (art. 14, § único, inciso II da minuta de DCN-EM), a fim de priorizar os convênios com a iniciativa privada, em desarmonia com o art. 7º, § 3º da mesma normativa, que admite a oferta integrada da BNCC com a parte flexível do currículo. **E é nesse quesito que a luta social em defesa da qualidade do Ensino Médio deverá se ater, cobrando dos gestores públicos a implementação dos itinerários formativos que as comunidades escolares julgarem necessários nas redes públicas de educação do país de forma integrada com a BNCC.**
- Prejudicam a formação integral dos estudantes, limitando o acesso aos conteúdos indispensáveis à formação cidadã e para o ingresso na universidade;
- Consideram o trabalho voluntário, os cursos de aprendizagem profissional e/ou quaisquer cursos técnicos reconhecidos pelo setor produtivo através da Classificação Brasileira de Ocupações – CBO como parte do currículo escolar;
- A minuta de DCN-EM disponibiliza 40% do currículo regular (comum e flexível) para atividades a distância, sendo 100% da EJA de forma discricionária do Poder Público;
- Permite a oferta de conteúdos nos formatos de séries anuais, ciclos, módulos, sistema de crédito e outros, estimulando ainda mais a desvinculação dos estudantes da escola, já que poderão optar por módulos (tipo cursos do Pronatec) para preencherem seus currículos flexíveis através da área da Formação Técnica e Profissional.

e. **Itinerário formativo sob a ótica das Parcerias Público Privadas** – toda a antirreforma educacional é construída com a lógica de repassar a oferta majoritária do currículo do Ensino Médio



CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

para a iniciativa privada. E o formato de organização curricular da parte flexível expõe sem constrangimentos a premissa privatista, mercantilista e terceirizada da antirreforma, a ponto de considerar para a composição do currículo escolar quaisquer diplomas de cursos técnicos ou de aprendizagem privados (ex: Sistema S), previstos na CBO e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (inclusive os experimentais que possam ser incluídos no Catálogo no prazo de 3 anos). Dessa forma, os cursos de qualificação profissional (ex: Pronatec) passam a fazer parte do currículo do Ensino Médio (itinerários formativos), reforçando a tese de terminalidade dos estudos para muitos jovens nesta etapa escolar. Aliás, os estados poderão oferecer ou estabelecer convênios remunerados com o setor privado para dispor de mais de um itinerário formativo aos estudantes egressos do Ensino Médio. Com isso, o Estado brasileiro (comandado por quem promoveu o Golpe em 2016) espera “desafogar” a demanda por ensino superior (sob a lógica do ajuste fiscal) e atender as necessidades de mão de obra barata do setor produtivo.

f. Portaria MEC 727/17 promove a seletividade em escolas de referência, rebaixamento na qualidade da educação e exclusão educacional – entre os textos em anexo consta um que trata dos efeitos da antirreforma do Ensino Médio no sentido de criar escolas de referência, nos estados, promovendo a exclusão educacional tanto no ensino médio como na etapa fundamental. Isso porque a Portaria 727, que estabelece “*novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI*”, condiciona os convênios financeiros a exigências que não dialogam com a realidade do país. Para ficar num único exemplo, mais da metade dos municípios brasileiros possui apenas 1 (UMA) escola de ensino médio, na qual, geralmente, também são atendidos estudantes do ensino fundamental e da EJA. Porém, para que essa única escola receba recursos federais do EMTI, ela terá que atender exclusivamente o Ensino Médio na forma regular, dispensando os demais estudantes. E mais: essa instituição escolar dificilmente disporá de mais de um itinerário formativo para seus estudantes, comprometendo o acesso da maioria dos discentes às áreas de preferência do currículo flexível.

g. Efeitos colaterais da antirreforma (municipalização do ensino fundamental, terceirização, demissão e rebaixamento profissional dos professores das disciplinas comuns “não obrigatórias” nos três anos regulares, estímulo à desprofissionalização) – além da municipalização que está em pleno processo de implementação país afora – sobrecarregando as finanças municipais com matrículas do ensino fundamental até então financiadas pelo ente estadual –, a antirreforma investe contra a categoria do magistério, priorizando a contratação de profissionais de apenas duas áreas (Português e Matemática). Essa foi a alternativa encontrada pelo Estado para suprir os déficits de professores nas áreas de Química, Física, Biologia, Artes, entre outras. Ou seja: a escola disponibiliza menos



CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

conteúdos aos estudantes e consequentemente contrata-se menos profissionais (visão economicista e descompromissada com o direito à educação). Além de contratar menos profissionais, o Poder Público poderá autorizar suas redes de ensino e a rede privada (sobretudo essa!) a dispor de profissionais com Notório Saber para ministrar aulas em cursos de Formação Técnica e Profissional. Assim, abre-se a possibilidade de se contratar ainda menos profissionais de áreas do conhecimento escolar “não obrigatórias”, bastando o Estado ofertar ou firmar contratos de itinerário formativo na área da Formação Técnica e Profissional. Eis a fórmula para aprofundar a precarização da profissão do magistério e, de quebra, intervir no processo de organização sindical desta categoria considerada vanguarda nas lutas sociais em todo país.

IV. INDICATIVOS PARA A LUTA SOCIAL

Diante da complexidade e gravidade das propostas contidas na ampla e profunda reforma do Ensino Médio, a qual se pauta num projeto excludente e subserviente de sociedade, impondo à juventude das classes populares menos oportunidades educacionais, em benefício dos setores produtivos que pautarão os currículos escolares, a CNTE reitera as seguintes frentes de luta para combater os retrocessos da reforma educacional:

1. Acompanhamento e intervenção nos processos judiciais em trâmite do STF, que requerem a declaração de inconstitucionalidade da MP 746 e por consequência da Lei 13.415.
2. Debate permanente com a comunidade escolar e com os gestores públicos para se evitar restrições do acesso à escola pública e aos conteúdos comuns (obrigatórios) da educação básica (art. 26, § 1º da LDB).
3. Exigência de implementação de todos os itinerários formativos considerados imprescindíveis pela comunidade escolar, com a garantia de contratação de profissionais efetivos e com formação e valorização assegurados em planos de carreira da categoria.
4. Exigência de oferta articulada e integrada da BNCC com os diferentes itinerários formativos, em todas as escolas públicas, como forma de amenizar (ou até superar) o retrocesso da dicotomia curricular e o enxugamento dos conteúdos básicos e indispensáveis à formação humanística e cidadã dos estudantes, bem como para promover as condições de acesso de todos/as que pretenderem ingressar na universidade.
5. Garantia de recursos financeiros e pedagógicos para a construção democrática dos currículos da BNCC e da parte flexível, através dos projetos político-pedagógicos das escolas.



CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

6. Mobilizar a comunidade escolar e as instituições públicas para não permitir a disponibilização da carga horária do Ensino Médio regular na forma a distância.
7. Efetivar o mapeamento das matrículas escolares para evitar possíveis evasões escolares em decorrência dos convênios em âmbito do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI (Portaria MEC 727/17), que prioriza a instituição de escolas de referência.
8. Impedir processos obscuros e apressados de municipalização das matrículas do ensino fundamental, conscientizando as gestões municipais sobre os riscos de tais compromissos assumidos sem a devida contrapartida financeira.
9. Atuar em todas as frentes institucionais e sociais para impedir a privatização do Ensino Médio (especialmente do currículo flexível) e a terceirização dos/as educadores/as através de Parcerias Público Privadas ou qualquer outra modalidade de repasse público para a rede particular. Esse mecanismo, além de minar a capacidade de investimento público na escola pública, compromete a qualidade da formação básica por meio de currículos rebaixados e desatrelados com os fundamentos epistemológicos da formação de nível básico.

Diante desses e de outros compromissos indispensáveis para impedir os retrocessos impostos pela antirreforma do Ensino Médio, a CNTE reforça o convite a seus sindicatos filiados para que promovam debates, seminários, assembleias e demais atividades em conjunto com a comunidade escolar e com outros atores sociais e institucionais (Ministério Público, Tribunais de Contas, Poder Judiciário), a fim de envolver a sociedade nesta importante tarefa de intervir no processo de não implementação das (des)medidas desta reforma nefasta.

A restrição de direitos, a privatização da educação pública e a segregação social dispostos nos objetivos ocultos da antirreforma, precisam ser disseminados para que a narrativa correta sobre a reforma do Ensino Médio seja estabelecida na sociedade e para que mais uma tentativa de crime de lesa pátria promovida pelos agentes do golpe institucional seja interrompida.

Brasília, maio de 2018
Diretoria da CNTE

SDS » Edifício Verâncio III » Salas 101/106 » Brasília-DF » Brasil » CEP: 70393-902
CNPJ: 00579136/0001-06 - Registro Sindical no MTB Livro 2 Folha 124
Tel.: + 55 (61) 3225.1003
www.cnte.org.br » cnte@cnte.org.br



Fonte: CNTE. Avaliação Sistemática da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Brasília, GO, maio de 2018. Disponível

<<https://www.cnte.org.br/images/stories/2018/Avaliacao%20sistemica%20reforma%20ensino%20medio.pdf>> 10 de out. de 2019.

em:

ANEXO I - Rastreabilidade de objetivos na BNCC

AValiação EDUCACIONAL – Blog do Freitas

Destinado a temas sobre avaliação educacional. Contra a destruição do sistema público de educação e contra a desmoralização dos professores pelas políticas de responsabilização.

BNCC: como os objetivos serão rastreados

Publicado em 07/04/2017 por Luiz Carlos de Freitas

A Base Nacional Comum Curricular na política educacional do MEC tem a finalidade de promover tanto o controle da aprendizagem dos estudantes, como dos professores e da própria escola. Neste processo, o que é relevante para esta política é a geração dos chamados objetivos de aprendizagem (os chamados “direitos de aprendizagem”).

É pensando nesta finalidade, que a BNCC já nasce com seus objetivos escritos de uma determinada forma, bem como são “catalogados”. O esquema abaixo, retirado da versão III da BNCC, dá um exemplo de como os objetivos são planejados para fazer tal rastreamento de desempenho de professores, alunos e escolas.



Este é o DNA de cada objetivo. Com esta codificação não há um só objetivo da BNCC que não possa ser avaliado e rastreado em escala nacional por avaliações censitárias como a Prova Brasil. Isso inclui habilidades socioemocionais.

Primeiro os objetivos serão convertidos em “descritores”, depois serão elaborados itens de teste de variados graus de dificuldade (pela teoria da resposta ao item) que serão pré-testados (calibração de itens). Os que passarem nos testes de campo vão para um Banco de itens – aos milhares. Na época de avaliação, são escolhidos itens segundo certos critérios que formarão uma “prova”. Com o código acima (o DNA do objetivo) e o número do item usado, bem como os dados de aplicação nas escolas, todo este processo de produção mantém a identificação entre as respostas dos alunos aos itens de teste usados nas provas em uma determinada escola e os próprios objetivos da BNCC.

Para que as provas tenham validade comparativa, certo número de itens de provas anteriores é utilizado nas provas dos anos seguintes, colocando o desempenho dos alunos que fizeram as provas em uma mesma escala (equalização).



Aplicadas e processadas, são emitidos relatórios e feitas análises.

É possível desagregar os dados de desempenho tanto por alunos, professores ou escolas, já que a avaliação que é feita é censitária, ou seja, atinge a todos. Valendo-se de tecnologia da teoria da resposta ao item (itens-âncora), são criadas as interpretações pedagógicas dos resultados da avaliação.

O efeito deste procedimento é a produção de um estreitamento curricular sobre a sala de aula, com os professores estudando exames anteriores para tentar identificar algum padrão ou procurando limitar os processos de aprendizagem a objetivos de aprendizagem estreitos e que podem ser treinados em simulados. Os professores, quando não a própria escola, passam a treinar as crianças para os testes. Neste blog, na página da Bibliografia, você encontrará estudos que mostram a instalação destes efeitos destrutivos da boa educação.

Atualmente já estão em uso no Brasil sistemas que permitem que o professor componha seus próprios simulados com sua turma, a partir de sistemas on line que fornecem os elementos acima para que o professor componha sua prova e faça simulação personalizada com suas turmas. Imagine como isso não vai desenvolver-se após a BNCC e como isso tomará a atenção e o tempo dos professores.

Em estágios mais avançados, estes processos de avaliação são “embarcados” em sistemas auto-instrutivos on line, usando tecnologia interativa, e o processo de avaliação passa a monitorar o ritmo e desenvolvimento do aluno, indicando materiais instrucionais (vídeos, filmes, materiais, etc. on line) que o aluno pode usar para “corrigir” sua “dificuldade de desempenho”.

Este desenvolvimento permite que os detentores destes “sistemas personalizados de aprendizagem” transformem as escolas públicas em uma atividade comercial baseada em “franquias” (tipo McDonalds) através de processos de terceirização de gestão (cadeias de escolas charters, p. ex.) e outros.

Fonte: FREITAS, L. C. BNCC: como os objetivos serão rastreados. Avaliação Educacional, 07 de abr. de 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-como-os-objetivos-serao-rastreados/> 10 de out. de 2019.

ANEXO J - Associação Brasileira de Ensino de Biologia-SBENBIO Moção ao MEC-BNCC



MOÇÃO DE REPÚDIO

Os associados da SBEnBio reunidos em Assembléia Geral no dia 25 de novembro de 2015, durante o X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, na cidade de Águas de Lindóia, aprovaram a seguinte moção que é endereçada aos excelentíssimos senhores ministro da Educação Aloizio Mercadante e secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, Manuel Palacios da Cunha e Melo:

A SBEnBio repudia a forma com que o MEC vem propondo o processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, na medida em que os prazos e os procedimentos estão aligeirando nocivamente o processo de concepção, discussão e aprovação do documento. Exige assim a revisão do cronograma e dos mecanismos de participação estabelecidos pelo MEC para que haja uma real discussão e participação da sociedade de um documento de relevância estratégica para o país.

Águas de Lindóia, SP, 25 de novembro de 2015.

Ana Cléa Moreira Ayres
Presidente da Associação Brasileira de Ensino de Biologia

Associação Brasileira de Ensino de Biologia www.sbenbio.org.br

Fonte: SBEnBio. Moções de repúdio da SBENBIO e ABRAPEC. 14 de dez. de 2015. Disponível em:

<<https://sbenbio.org.br/geral/mocoos-de-repudio-da-sbenbio-e-abrapec/>> 10 de out. de 2019.

ANEXO K - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação- CNTE- moção ao CNE

Moção de repúdio à ação antirrepublicana do conselho nacional de educação – CNE que, às escondidas, aprova a Base Nacional Comum Curricular – BNCC do ensino médio

6 dez. 2018



A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, entidade representativa dos/as profissionais da educação básica do setor público brasileiro, torna público o seu estarecimento com a aprovação da BNCC do Ensino Médio, aprovada no dia de ontem (04/12), pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e repudia a estratégia antidemocrática de não publicizar previamente a pauta da reunião do Pleno do CNE que terminou por aprovar o referido documento.

É de fato surpreendente o grau de surrealismo a qual está submetido o nosso país nos tempos que se passam: um conselho público, com atribuições de normatizar a política nacional de educação e com o compromisso de fomentar e propor o diálogo com os sistemas de ensino de todo o país, lança mão de estratégias ardilosas para fazer aprovar um documento que conta com expressiva oposição social, de todos os segmentos da comunidade educacional, acadêmicas e sindicais. A falta de publicidade na divulgação da pauta de reunião do Conselho Pleno do CNE/MEC, com a pré-disposição escamoteada de aprovar um documento que trará repercussão geral para todo o país, só pode nos causar estarecimento e repúdio veemente.

A BNCC do Ensino Médio foi aprovada por 22 dos 24 conselheiros, contando somente com as abstenções de Chico Soares e Aurina de Oliveira Santana. O atual presidente do CNE, Luiz Roberto Liza Curi, ainda teve a pachorra de dizer, sem constrangimento algum, que houve uma falha em sua equipe na divulgação da pauta. Ora, será que os doutos conselheiros não supõem que essa falha da equipe do presidente não torna a aprovação da BNCC errada de suspeitas? Não conhecem o princípio do Direito Público que garante a publicidade dos atos da Administração Pública? Não sabem os nobres conselheiros que um dos princípios da Administração Pública, consubstanciado no artigo 5º, inciso XXXIII, de nossa Constituição Federal de 1988, estabelece explicitamente que “(...) todos têm o direito a receber dos órgãos

públicas informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade (...)"?

Essa BNCC já causou enormes discussões em todo o país em decorrência de seu conteúdo mercantil que tem como objetivo tão-somente fomentar a privatização dessa etapa de nossa educação básica. As audiências públicas não lograram êxito sequer de acontecer em São Paulo e Belém, o que não motivou nenhuma ação do CNE em remarcar tais agendas nessas cidades. A impressão que dá é que eles não querem debate e são avessos às discussões. A impressão que fica é que o CNE, hoje, se presta somente a cumprir ordens.

Os/as educadores/as brasileiros/as repudiam essa ação do CNE/MEC e não descartam judicializar essa questão, depois de esgotadas todas as possibilidades. Não é possível conviver com tamanho arbítrio! Educação não combina com isso!

Brasília, 05 de dezembro de 2018.

Direção Executiva da CNTE

Fonte: FNPE. Moção de repúdio à ação antirrepublicana do conselho nacional de educação – CNE que, às escondidas, aprova a Base Nacional Comum Curricular – BNCC do ensino médio. 06 de dez. de 2018. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/mocao-de-repudio-a-acao-antirrepublicana-do-conselho-nacional-de-educacao-cne-que-as-escondidas-aprova-a-base-nacional-comum-curricular-bncc-do-ensino-medio/>> 10 de out. de 2019.

ANEXO L - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação- CNTE Moção ao MEC-BNCC



Moção de Repúdio à proposta da Base Nacional Comum Curricular, apresentada pelo MEC, que retira as expressões “orientação sexual” e “identidade de gênero” de seu texto.

12/04/2017

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, entidade representativa de mais de 4,5 milhões de trabalhadores das escolas públicas brasileiras de nível básico, vem a público REPUDIAR a proposta apresentada pelo Ministério da Educação da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que retirou de seu texto qualquer menção à orientação sexual e identidade de gênero.

Sabemos que o golpe político-institucional por qual o Brasil passou no ano de 2016, que alçou à Presidência da República uma camarilha de corruptos, teve um caráter eminentemente misógino, machista e LGBTfóbico. O que não deixa de surpreender e estarrecer a todos é o despudor desse grupo que assumiu os rumos do país.

No último dia 06 de abril, o Ministério da Educação deste governo golpista apresentou uma proposta de formulação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para apreciação do Conselho Nacional de Educação. De modo absolutamente sem escrúpulo, a proposta retirou quaisquer menções aos termos orientação sexual e identidade de gênero, explicitando de forma cabal o nível de entendimento político assumido por este grupo que tomou de assalto a Presidência da República: de pensamento ultra conservador, os novos gestores da educação brasileira estão totalmente capturados por setores fundamentalistas, que fazem da religião, não um objeto de emancipação e libertação, mas um instrumento de opressão às diferenças, comprometendo o caráter laico e republicano de nosso Estado.

Essas visões de mundo percebidas em nossa sociedade, e muito afloradas de um tempo recente para cá, mal ou bem, fazem parte de uma vida social plural, heterogênea e diversa. Respeitar as diferenças talvez seja o principal ensinamento da própria vida democrática. O que não se pode tolerar e aceitar em hipótese alguma é a imposição dessa visão de mundo, que advém muitas vezes de perspectivas religiosas que todos temos o direito de ter, ao conjunto da sociedade e das políticas públicas pactuadas entre os mais diferentes setores da sociedade. O mesmo respeito que devemos imprimir ao convívio social com os diferentes segmentos da sociedade deve pautar todo o arcabouço de políticas públicas empreendidas pelos governos. Não é aceitável que as políticas públicas brasileiras, de todos os setores, sejam impregnadas de preconceitos de quaisquer ordens e tampouco se tornem extensões de pensamentos religiosos conservadores e fundamentalistas.

O mais assustador, no entanto, é que a exclusão dessas expressões no texto da BNCC contraria vários normativos legais que, como acúmulo de anos de luta, comprometimento e militância de expressivos segmentos da nossa sociedade, só evidencia a máxima de que golpe gera golpe. Quando não se respeita a instituição maior de nossa República – a Presidência – e o valor supremo de nossa Constituição – a soberania do voto popular –, nada mais passa a ter importância e tudo o mais pode ser transgredido. E é isso que temos visto nesta situação: um desrespeito despuadorado e cínico a todo o arcabouço jurídico que, ao longo dos últimos anos, foi arduamente conquistado e inscrito em nossos normativos, que nada mais são do que pactuações e consensos construídos por todos, para o bom convívio social, de absoluto respeito às diferenças.

A primeira afronta percebida pela exclusão proposital dos termos orientação sexual e identidade de gênero é a própria Constituição Federal. Ela assegura, em seu artigo 3º, quando lista os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Ainda no texto da Carta Magna, o seu artigo 206 assegura um ensino com base nos princípios da liberdade de aprender e ensinar, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Convergindo com o espírito expresso em nossa Constituição Cidadã, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB também prescreve, em seu artigo 3º, que dentre os princípios que baseiam o ensino, devem estar presentes o respeito à liberdade e apreço à tolerância, a gestão democrática e a vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais. E assim segue toda a legislação infraconstitucional brasileira, acolhendo os princípios emanados da nossa Constituição: o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, ao afirmar o direito à liberdade de opinião e expressão; o Plano Nacional de Educação, ao definir dentre as suas diretrizes, a erradicação de todas as formas de discriminação; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao afirmar a necessidade de rompimento com as diferentes formas de dominação, incluídas as de gênero; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, ao sugerir a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos para comporem as áreas de conhecimento, listando sexualidade e gênero entre eles; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ao indicar explicitamente, em seu artigo 16, que o projeto político-pedagógico das escolas deve conter a valorização e promoção dos direitos humanos, mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, assim como o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas.

Todo esse arcabouço jurídico é um acúmulo de anos de luta dos movimentos sociais de mulheres, de negros, de LGBT e de outros tantos. Não admitiremos retrocesso nesse campo! Denunciaremos esses atos do governo golpista como um afronta aos direitos humanos e tudo será denunciado nos foros apropriados, nacionais e internacionais! Nenhum direito a menos!!
Chega de retrocessos!!

Brasília, 10 de abril de 2017.

Diretoria Executiva da CNTE

Fonte: FETEMS. Moção de Repúdio à proposta da Base Nacional Comum Curricular, apresentada pelo MEC, que retira as expressões “orientação sexual” e identidade de gênero” de seu texto. Campo Grande, MS, 10 de abr. de 2017. Disponível em: <http://fetems.org.br/Utilidades/view/--9--mocao-de-repudio-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular--apresentada-pelo-mec--que-retira-as-expressoes---orientacao-sexual---e-identidade-de-genero---de-seu-texto/i:613/categoria:/search/menu:5/submenu:35> 10 de out. de 2019.

ANEXO M - Confederação Nacional dos Trabalhadores de Estabelecimentos de Ensino-CONTEE nota à revogação da BNCC

Diretora da Contee defende revogação da BNCC do ensino médio
16 Maio, 2018



A coordenadora da Secretaria de Assuntos Educacionais da Contee, Adércia Bezerra Hostin dos Santos, defendeu na última sexta-feira (11), em audiência pública em Florianópolis para debater a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, a revogação do texto da BNCC. “A Contee representa 1 milhão e meio de trabalhadores do setor privado e reafirma que é necessário e urgente ‘desmistificar’ que o setor privado tem melhores condições de ofertar uma educação de qualidade, haja vista o que ocorre nos processos negociais de cada estado do Brasil”, denunciou. “Aqui mesmo, no estado de Santa Catarina, salvo nas universidades, por sua obrigatoriedade de haver carreira para os docentes, em outras instituições de ensino privado não há evolução salarial através do avanço da carreira.”

O apontamento de Adércia foi feito levando em conta que a BNCC reforça o caráter privatista, excludente e de desvalorização do magistério já constante na reforma do ensino médio. Tanto é assim que os únicos defensores do texto na audiência foram os representantes do patronato do setor privado de ensino. Todas as demais entidades, incluindo a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), criticaram com veemência a versão da base.

“O processo de construção da BNCC dá claros indícios de estar pautado em práticas de centralização, gerenciamento e controle curriculares, cujos resultados, analisados por pesquisas realizadas em países que adotaram políticas semelhantes, evidenciam sua fragilidade e risco para o desenvolvimento científico, tecnológico e humano de um Estado-nação”, destacou a nota da UFSC, endossada pela diretora da Contee. “Além disso, não se pode perder de vista que, a despeito de a base ser a mesma, os direitos que as garantem não são. Persistem como aspectos preocupantes da BNCC a constatação de que a proposição não elucida e não aponta a possibilidade de solução de problemas cruciais trazidos com a reforma do ensino médio. Evidencia-se uma falta de articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, assim

como entre os itinerários, abrindo margem a um processo de desprestígio da formação e da profissão docente, prototipicamente representada pela figura do notório saber.”

Em sua fala, Adércia ressaltou outros pontos já abordados pela Contee quando da apresentação da BNCC do ensino fundamental e da reforma: o fato de os segmentos da educação básica terem sido tratados de forma dissociada; a oferta obrigatória apenas das áreas de linguagens e matemática aos estudantes ao longo de todo o ensino médio, sendo as outras áreas distribuídas nos três anos a critério das redes de ensino; e, sobretudo, a aplicação das mudanças aprovadas com a reforma do ensino médio, cujos retrocessos — que incluem o já mencionado caráter privatista, excludente, de rebaixamento da formação e de desprofissionalização do magistério — a Confederação vem apontando desde a edição da medida provisória que deu origem à Lei 13.415/2017.

A coordenadora da Secretaria de Assuntos Educacionais da Contee também salientou o papel de resistência das conselheiras Márcia Angela Aguiar e Malvina Tuttmann dentro do Conselho Nacional de Educação (CNE), lembrou o desmonte do Fórum Nacional de Educação (FNE) e criticou a falta de diálogo do governo com os principais atores do movimento educacional e de toda a sociedade. “Caso siga o exemplo do que foi feito com a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, é provável que o governo golpista continue a ignorar sumariamente essas contribuições (da sociedade civil). É imprescindível, portanto, a pressão das entidades defensoras da educação para que os retrocessos não sejam legitimados”, cobrou Adércia. “A palavra de ordem é REVOGA. Revoga a Base Nacional Comum Curricular.”

Por Tássia Souza

(Portal Contee, 14/05/2018)

Fonte: SOUZA, T. Diretora da Contee defende revogação da BNCC do ensino médio. 16 de maio de 2018. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/diretora-da-contee-defende-revogacao-da-bncc-do-ensino-medio/>> 10 de out. de 2019.

ANEXO N - Fórum Nacional Popular de Educação-FNPE nota à BNCC

Não há discussão curricular séria e consequente com exclusão de educadores/as e com rebaixamento do direito de estudantes

27 set. 2018



O Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), espaço de mobilização, resistência e defesa da participação popular na construção das políticas públicas, constituído por mais de 35 (trinta e cinco) entidades nacionais representativas do campo educacional, vem a público manifestar sua indignação e contrariedade em relação ao texto publicado no site da Nova Escola “BNCC: a polarização que ensurdece”.

O texto, além de demonstrar defesa, somente implícita, de um posicionamento político diante da pauta em foco – como já tinha fazendo em coberturas anteriores -, ainda tenta deslegitimar a atuação de professores/a e pesquisadores/as que se colocam contrários/a à Base Nacional Comum Curricular.

Com afirmações como “educadores perdem o foco”, “falta diálogo e empatia no setor que mais prega e pede o diálogo”, “disputa para ser ouvido e falar mais alto”, o “inimigo” e “merece ser massacrado”, há não só desrespeito aos/as professores/as que estiveram, desde o início, lutando por espaços de real e qualificada participação, como também denota uma perspectiva em que não se compreende as forças políticas em jogo. A verdade é que os processos conduzidos pelo Governo priorizaram a segurança, portões fechados, participação restrita e limitada, acessos exclusivos, pessoas barradas, poucos estados abrangidos e, ainda, não consideraram a grande maioria dos interessados e implicados no processo de implementação se manifestando reiteradamente contrários à Base, por meio de consistentes documentos e pronunciamentos.

Há um desequilíbrio no processo, mas oriundo de um governo que, ilegítimo, aprova pautas sem participação democrática, descoladas das realidades e necessidades da educação brasileira e, muito menos, que dialoguem com aqueles atores que deveriam estar no centro da formulação das políticas educacionais, junto com os estudantes, que são os/as profissionais da educação.

O tom do texto, que não considera os embates políticos seríssimos que estamos vivendo, pede por uma “isonomia” que não existe – como já nos ensinou Paulo Freire – e, ao se colocar contrário às ações de professores/as, que há muito não são verdadeiramente ouvidos/as e que sentem em seus cotidianos o impacto de políticas educacionais que os/as escanteiam, se colocam ao lado daqueles que estão construindo tais políticas de forma autoritária. O processo

de construção da BNCC é marcado por duras e fortes críticas e não privilegiou escutas qualificadas, permeadas por procedimentos efetivamente democráticos e legítimos. Assim, os resultados estão inarredavelmente comprometidos, portanto, em desfavor do direito dos estudantes e do respeito aos educadores.

Destacamos, por fim, que não há nenhum sentido de que o Documento, depois dos atrasos e fragmentação promovidos pelo MEC, seja aprovado em um contexto em que novos dirigentes estarão sendo eleitos e assumindo responsabilidades executivas para o próximo período: é diretriz do PNE e da legislação educacional a gestão democrática e a BNCC, em linha com tal mandamento, deverá ter sua implantação, ainda, pactuada entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância nacional permanente de negociação e cooperação.

Paulo Freire já dizia que “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmaremos”. Diante disso, reiteramos que seguiremos resistindo, diariamente, às injustiças e aos golpes.

Brasília, 25 de setembro de 2018.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO

Fonte: FNPE. Não há discussão curricular séria e consequente com exclusão de educadores/as e com rebaixamento do direito de estudantes. 27 de set. de 2018. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/nao-ha-discussao-curricular-seria-e-consequente-com-exclusao-de-educadores-as-e-com-rebaixamento-do-direito-de-estudantes/>> 10 de out. de 2019.

ANEXO O - ANPED moção ao processo BNCC junto Secretaria de Educação Básica-SEB



Ofício ANPED 033/2019

Rio de Janeiro, 21 de novembro 2019

Para:

Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica (SEB)

Conselho Nacional de Educação

MOÇÃO DE REPÚDIO AO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Os filiados à ANPED reunidos em Assembleia Ordinária realizada no âmbito da 39ª Reunião Nacional em consonância às manifestações de diversas entidades e movimentos sociais, manifestam-se contrários à metodologia de elaboração, discussão e implantação da BNCC, com caráter impositivo nos estados e municípios brasileiros, à medida que esta ação autoritária fere a autonomia das instituições de educação infantil (conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996) e os direitos das crianças e suas famílias.

Niterói, 24 de outubro de 2019

Andréa Barbosa Gouveia

Presidente da ANPED



Rua Visconde de Santa Isabel, 20 – conj. 206-208 – Vila Isabel – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20560-120
 CNPJ: 30.018.410/0001-20 – Inscrição Estadual: Isenta
 Contatos: Tel. (21) 2576-1447 / 2576-2172 – Fax (21) 3879-5511 | Email: anped@anped.org.br
 Horário de atendimento: segunda a sexta-feira – 09:00 às 18:00

Fonte: ANPED. Moção de repúdio ao processo de implementação da BNCC. (Assinada pela Andréa Barbosa Gouveia - presidente da ANPED). Niterói, RJ, 24 de out. de 2019. Disponível em:

<https://anped.org.br/sites/default/files/images/mocao_4_oficio_anped_033-2019_repudio_implantacao_bncc.pdf> Acesso em: 10 de out. de 2019.

ANEXO P - Pedido de vistas à BNCC

PROCESSO Nº: 23001.000201/2014-14

III – PEDIDO DE VISTAS DAS CONSELHEIRAS AURINA OLIVEIRA SANTANA, MALVINA TUTTMAN E MÁRCIA ANGELA AGUIAR

I. Histórico

O Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou o seu processo de discussão sobre o tema da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constituindo uma Comissão Bicameral, criada pela Portaria CNE/CP nº 11/2014, tendo por objetivo *“acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista, principalmente, as estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e as estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3 previstas no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014”*.

Essa Comissão Bicameral da Base Nacional Comum era presidida pela Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), eleita pelos demais componentes do grupo, tinha como Relator o Conselheiro José Fernandes de Lima (CEB/CNE), também eleito, e ainda contava com os seguintes Conselheiros: Antonio Carlos Caruso Ronca (CEB/CNE), Antonio Cesar Russi Callegari (CEB/CNE), Erasto Fortes Mendonça (CES/CNE), Luiz Fernandes Dourado (CES/CNE), Luiz Roberto Alves (CEB/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE), Raimundo Moacir Mendes Feitosa (CEB/CNE), Sérgio Roberto Kieling Franco (CES/CNE) e Yugo Okida (CES/CNE). Com a saída do Conselheiro José Fernandes de Lima do CNE, a Conselheira Malvina Tuttman foi escolhida, por unanimidade, como relatora da Comissão.

Com a nova composição do Conselho, decorrente de ato do Presidente Interino Michel Temer e do Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, em 1º de julho de 2016, a Presidência do CNE propôs ao Conselho Pleno uma reestruturação de todas as Comissões, inclusive de suas relatorias e presidências. Dessa forma, essa Comissão Bicameral foi recomposta pela Portaria CNE/CP nº 15/2016, com o objetivo de *“acompanhamento dos debates sobre a BNCC e a emissão de parecer conclusivo acerca da proposta a ser recebida pelo CNE”*, sendo presidida pelo Conselheiro Antonio Cesar Russi Callegari (CEB/CNE), eleito, tendo como Relatores os Conselheiros Joaquim José Soares Neto (CES/CNE) e José Francisco Soares (CEB/CNE), indicados pelo Conselho Pleno do CNE, e como membros os Conselheiros Aléssio Costa Lima (CEB/CNE), Antonio de Araújo Freitas Junior (CES/CNE), Eduardo Deschamps (CEB/CNE), Francisco Cesar de Sá Barreto (CES/CNE), Gersem José dos Santos Luciano (CEB/CNE), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE), José Loureiro Lopes (CES/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE), Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE), Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti (CEB/CNE), Raul Jean Louis Henry (CES/CNE), Rossieli Soares da Silva (CEB/CNE), Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE) e Yugo Okida (CES/CNE).

Uma nova configuração foi dada à Comissão Bicameral, pela Portaria CNE/CP nº 9/2017, com os mesmos objetivos, presidida pelo Conselheiro Antonio Cesar Russi Callegari (CEB/CNE), como Relatores os Conselheiros Joaquim José Soares Neto (CES/CNE) e José Francisco Soares (CEB/CNE), e pelos Conselheiros: Aléssio Costa Lima (CEB/CNE), Antonio de Araújo Freitas Junior (CES/CNE), Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE), Eduardo Deschamps (CEB/CNE), Francisco Cesar de Sá Barreto (CES/CNE), Gersem José dos Santos Luciano (CEB/CNE), Gilberto Gonçalves Garcia (CES/CNE), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE), José Loureiro Lopes (CES/CNE), Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE), Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE), Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (CES/CNE), Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti (CEB/CNE), Rossieli Soares da Silva (CEB/CNE), Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE) e Yugo Okida (CES/CNE).

PROCESSO Nº: 23001.000201/2014-14

Pela Portaria CNE/CP nº 11/2017, foi alterada sua composição, que é a atual, com os Conselheiros Antonio Cesar Russi Callegari (CEB/CNE), Presidente; Joaquim José Soares Neto (CES/CNE) e José Francisco Soares (CEB/CNE), Relatores; e Alessio Costa Lima (CEB/CNE), Antonio Carbonari Netto (CES/CNE), Antonio de Araujo Freitas Junior (CES/CNE), Arthur Roquete de Macedo (CES/CNE), Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE), Eduardo Deschamps (CEB/CNE), Francisco Cesar de Sá Barreto (CES/CNE), Gersem José dos Santos Luciano (CEB/CNE), Gilberto Gonçalves Garcia (CES/CNE), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE), José Loureiro Lopes (CES/CNE), Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE), Malvina Tania Tuttmann (CEB/CNE), Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), Mauricio Eliseu Costa Romão (CES/CNE), Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE), Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (CES/CNE), Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti (CEB/CNE), Rosseli Soares da Silva (CEB/CNE), Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE) e Yugo Okida (CES/CNE), membros. Dessa forma, a Comissão Bicameral é hoje formada por todos os membros do CNE.

Paralelamente à organização do CNE para análise do tema, o Ministério da Educação (MEC) já vinha desenvolvendo estudos sobre o assunto, intensificando as suas ações a partir de 2014. Nesse contexto, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC disponibilizou, para leitura restrita, o estudo “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”.

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

Em maio de 2016, a “segunda versão” do documento da BNCC foi disponibilizada e submetida à discussão por cerca de 9 mil educadores em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em todo o país, entre junho e agosto do mesmo ano. A metodologia de análise do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por áreas de estudo/componentes curriculares, e coordenada por moderadores que, em sua maioria, apresentavam *slides* com objetivos e conteúdos e os participantes optavam por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam propostas de alteração, se fosse o caso.

O Consed e a Undime elaboraram um relatório com as contribuições advindas dos seminários e o encaminharam para o Comitê Gestor do MEC. Importante observar que o Comitê Gestor foi o responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da “segunda versão” e que deu origem à “terceira versão”, encaminhada ao CNE, em abril de 2017, focalizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem a devida argumentação sobre o não atendimento legal ao excluir, dessa versão, o Ensino Médio.

No CNE, a Comissão Bicameral que ficou encarregada pelo estudo e devido encaminhamento em relação à BNCC, em reunião realizada em 8 de maio de 2017, deliberou que promoveria 5 (cinco) audiências públicas nacionais, sendo uma em cada Região Geográfica do país, com grande participação de representantes de instituições educacionais e organizações profissionais, bem como de pessoas interessadas na discussão do tema, a saber:

PROCESSO Nº: 23001.000201/2014-14

- Região Norte, 7 de junho de 2017, em Manaus (AM), com 228 participantes e 38 intervenções;
- Região Nordeste, 28 de julho de 2017, em Recife (PE), com 428 participantes e 57 intervenções;
- Região Sul, 11 de agosto de 2017, em Florianópolis (SC), com 340 participantes e 62 intervenções;
- Região Sudeste, 25 de agosto de 2017, em São Paulo (SP), com 491 participantes e 54 intervenções;
- Região Centro-Oeste, 11 de setembro de 2017, em Brasília (DF), com 220 participantes e 72 intervenções.

As propostas apresentadas nas cinco audiências públicas, tanto oralmente, quanto por meio de documentos, foram entregues aos organizadores e deram origem a uma planilha que agrupou os assuntos abordados.

No mês de outubro de 2017, a Comissão Bicameral do CNE encaminhou ao MEC o documento “Questões e proposições complementares ao Ministério da Educação”, contendo 10 (dez) itens (questões e proposições) e o “registro de ênfases que o debate, na visão de um conselheiro, indicou como muito relevantes”.

A Comissão Bicameral do CNE realizou debates que levaram à proposição de sugestões e alterações no documento, sugerindo, entre outros assuntos, a inclusão de temáticas voltadas para as populações indígenas, quilombolas e afro-brasileiras, bem como questões voltadas para a área de computação, tecnologias digitais, entre outras.

Ainda em novembro, os Relatores da Comissão Bicameral apresentaram, cada um, uma minuta de parecer para apreciação. Os Conselheiros e Conselheiras, enquanto membros da Comissão, encaminharam a proposta de ser analisado apenas um documento na reunião de dezembro, procurando um possível consenso entre as minutas relatadas. Essa situação inédita já sinalizava a complexidade da matéria e a necessidade de discussão pormenorizada pela Comissão Bicameral e, posteriormente, pelo Conselho Pleno do CNE.

Importante ressaltar que o documento base, contendo 8 (oito) anexos, utilizado pelos Conselheiros Relatores para emissão do Parecer e da Resolução, só foi enviado aos membros do Colegiado no dia 29 de novembro de 2017, via Secretaria Executiva do CNE. Este fato, aliado a necessidade de análise detida do referido material, foi amplamente sinalizado na reunião de dezembro, tendo sido destacado, inclusive, a falta de tempo para leitura atenta dos documentos.

Nas reuniões da Comissão Bicameral no mês de dezembro foram apresentadas pelo MEC as inclusões feitas na BNCC pelo Comitê Gestor e suas equipes, segmentadas por componente curricular, de forma individualizada e oralmente. Não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE. Mais uma vez, é fundamental assinalar os limites da referida tramitação da matéria. No momento da apresentação, o MEC ainda recebeu contribuições de Conselheiros e Conselheiras e se comprometeu a incluir algumas delas no documento da BNCC. Este processo não permitiu uma análise pormenorizada das inclusões, por parte da Comissão e do CNE, como requer a matéria, sobretudo, se considerarmos a substantiva contribuição advinda das audiências públicas.

Em seguida, os Relatores leram a minuta do Parecer, que incorporou as proposições das 2 (duas) minutas apresentadas na reunião da Comissão de novembro. Os Conselheiros e Conselheiras fizeram destaques durante a leitura. Posteriormente, cada destaque foi apresentado e encaminhado por escrito aos Relatores para as suas apreciações. Dado a complexidade da temática, os vários destaques e o pouco tempo para a discussão, houve a necessidade de adiar a reunião do Conselho Pleno, onde o Parecer e a Resolução deveriam ser

PROCESSO Nº: 23001.000201/2014-14

lidos publicamente e apreciados, pois a Comissão ainda não havia concluído suas análises e encaminhamentos.

O terceiro dia de reunião da Comissão Bicameral foi de discussão, sendo distribuída a segunda versão do Parecer e da Resolução já em seu término, e ainda recebendo contribuições aos textos. Por esse motivo, a reunião da Comissão precisou ser concluída no início da manhã do quarto dia, sendo que mais duas minutas de Parecer e Resolução foram entregues aos membros da Comissão, sem tempo para análise. Essas várias versões não foram suficientemente analisadas, o que, certamente, prejudicou a tramitação e discussão da matéria. As buscas da celeridade na tramitação, sobretudo, das minutas de Parecer e da Resolução, se sobrepuseram ao papel do CNE como órgão de Estado, comprometendo a discussão e eventuais ajustes e contribuições às minutas.

A reunião do Conselho Pleno foi iniciada tardiamente com a participação do público. No início da Sessão, as Conselheiras Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE) e Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE) protocolaram, junto ao Presidente do CNE, o pedido de vista das minutas de Parecer e da Resolução por considerarem que a BNCC não estava concluída, assim como, existiam questionamentos e dúvidas quanto a estes documentos que precisavam ser melhor discutidos e aprofundados pelo CNE. Uma questão que permeou todo o debate da 3ª versão da BNCC, no CNE, foi a exclusão do Ensino Médio, como assinalado anteriormente, à medida em que esta versão se delimitou à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, não atendendo, desse modo, as exigências legais.

Mesmo tendo protocolada a solicitação, as referidas Conselheiras foram informadas pelo Presidente do CNE que deveriam pedir vista publicamente, antes do processo de votação. Assim o fizeram, de acordo com o artigo 32 do Regimento Interno do CNE.

O Presidente do CNE, antes de atender ao disposto no art.32 do Regimento, concedeu a palavra a um Conselheiro que requereu votação de matéria em regime de urgência, baseado no art. 15, inciso III, do referido Regimento. Questionado por ter colocado em votação o regime de urgência antes do pedido de vista, o Presidente do CNE argumentou que o referido pedido de urgência tinha sido solicitado na véspera, por escrito, e assinado por um conjunto de Conselheiros. Após esse ato, concedeu o pedido de vista e encerrou a Sessão.

Depois do término da Sessão do Conselho Pleno, o Presidente do CNE informou às Conselheiras que solicitaram vista do Parecer e da Resolução que, o prazo para a apresentação do substitutivo era de 1 (uma) semana, agendando a próxima reunião do Conselho, com caráter deliberativo, para o dia 15/12/2017, das 9h às 18h. Importante salientar que o prazo definido é um excelente sinalizador da opção da Presidência do CNE pela celeridade na tramitação e eventual aprovação da BNCC, em detrimento a uma análise detida, requerida por um pedido de vista de matéria de grande importância para a agenda nacional.

2. Análise de Mérito

A partir do contexto histórico apresentado, serão destacados nesta análise alguns aspectos presentes tanto na metodologia de elaboração adotada pelo MEC para a construção da BNCC, que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões, quanto nos seus consensos e dissensos que não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria.

2.1. Metodologia de Construção da BNCC

A opção de construção da BNCC adotou uma metodologia verticalizada, a qual foi denominada de participativa. Para essa análise, considera-se o início propriamente dito de elaboração do atual documento apresentado pelo MEC, quando este constitui um grupo de profissionais para apresentar, sem um marco de referência que desse unidade ao trabalho, uma primeira versão do documento, por componente curricular.

Para a definição de ações educacionais, seja a nível governamental ou de instituições educativas e escolares, é necessário ter um marco de referência, que represente as concepções, utopias, os sonhos, os princípios educacionais desejados e definidos coletivamente. Mais do que números, é fundamental uma interpretação qualificada. É preciso conhecer o que nos revelam os dados e os microdados para a elaboração de um verdadeiro diagnóstico da educação. É preciso, ainda, refletir sobre o que está sendo realizado, o que é desejável e necessário para as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos do nosso país. As concepções, alicerçadas em princípios educacionais, a serem amplamente debatidas, se articulam aos sonhos, as utopias de resgate da dívida histórica do Estado brasileiro para com a educação nacional e, nesse caso, para a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A construção desses referenciais deve se efetivar de forma republicana.

Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas.

Usuários desse modelo acreditam que cartilhas, guias como “receitas”, a serem reproduzidos nas escolas, serão “remédio” infalível para os “males” da educação. Surgem, então, propostas que desconsideram o grande potencial de nossas comunidades educacionais e escolares.

Depois de elaborada a “primeira versão” da BNCC, a mesma foi submetida a uma apreciação pública, sendo a maior parte das contribuições individualizadas, sem passar por um processo coletivo de discussão. Posteriormente, o MEC analisou a sistematização das contribuições e definiu o que seria incorporado ao documento, originando a “segunda versão”. Cabe a pergunta: qual o marco de referência que serviu de parâmetro para as escolhas do MEC?

Da mesma forma, a “segunda versão” da BNCC foi publicizada, agora sob a coordenação da Undime e do Consed, que organizaram os seminários por todo o país, mas utilizando a mesma premissa de participação. O documento foi apresentado por componentes curriculares e os participantes, agora por grupos específicos, concordaram ou discordaram do que lhes foi apresentado. Continuou sendo uma forma tênue de participação. A metodologia se repetiu. O MEC, com a formalização de um Grupo Gestor, definiu quais contribuições seriam acolhidas. Surgiu, então, a “terceira versão”, que foi apresentada ao CNE para análise. Fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora. Importante situar, ainda, que a nova proposta não cumpriu com as exigências legais ao excluir uma das etapas da Educação Básica: o Ensino Médio.

2.2. Base: Consensos e Dissensos

A temática Base Nacional Comum não é um assunto novo. Está prevista na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental, e foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei 13.005/2014, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PROCESSO Nº: 23001.000201/2014-14

Em nossa história recente de organização da educação, identificamos propostas que se assemelham ao que hoje se denomina de Base Nacional Comum. Por exemplo, na década de 1980, surgiram os “Guias Curriculares”, nos anos 90, os “Parâmetros Curriculares”. Neste percurso histórico, as “Diretrizes Curriculares Nacionais” constituíram-se em efetivo avanço na agenda educacional ao delinear as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em atendimento ao previsto na atual LDB, contribuindo, efetivamente, para a implantação da nova estrutura de educação então instituída.

O CNE, desde a promulgação da LDB/1996, tem se dedicado ao cumprimento das competências que lhe são atribuídas pelo art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei Federal nº 9.131/95 e pelo art. 90 da LDB, para a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em 2001, o CNE elaborou e divulgou uma coletânea com as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas até aquele momento pela sua Câmara de Educação Básica, e homologadas pelo então senhor Ministro de Estado da Educação. Nesta coletânea, ficam claras a importância e as finalidades destas Diretrizes.

Importante destacar algumas afirmativas desse Documento, registradas em sua introdução:

(i) as Diretrizes caracterizam-se como conjuntos articulados de princípios, critérios e procedimentos que devem ser observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento, na execução e na avaliação de seus cursos e respectivos projetos pedagógicos. Esta é uma orientação da nova legislação educacional brasileira;

(ii) não cabe mais a este Colegiado fixar mínimos curriculares nacionais por curso ou modalidade de ensino. Cabe, sim, fixar Diretrizes Curriculares Nacionais que orientem os sistemas de ensino na tarefa de apoiar o desenvolvimento dos projetos pedagógicos concebidos, executados e avaliados pelas escolas, com a efetiva participação de toda a comunidade escolar, em especial dos docentes;

(iii) deve haver “flexibilidade para atuação dos sistemas de ensino e das escolas, de todos os níveis e modalidades, bem como apoio, orientação e avaliação da qualidade do ensino por parte do Poder Público [...] ao lado do zelo pela aprendizagem dos alunos e do compromisso com resultados, em termos de desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e de constituição de competências que conduzam o aluno à progressiva autonomia intelectual e o coloque em condições de continuar aprendendo.

Entre os anos de 2009 e 2011 foram elaboradas e aprovadas pelo CNE Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, e homologadas pelo MEC.

Em 2017, o MEC encaminha ao CNE a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular, elaborada de forma autônoma pelo Comitê Gestor. Nesta nova versão, muitos limites são detectados e destacados nas audiências públicas regionais, efetivadas pelo CNE. A análise detida dessas contribuições não se efetivou e a tramitação célere da matéria na Comissão Bicameral, como destacamos, comprometeu o processo de discussão e deliberação resultando, entre outros, no pedido de vista.

Essas considerações têm a intenção de resgatar a memória do presente debate, que é histórico, e de onde emergem consensos e dissensos. Para tanto, cabem algumas questões: para que serve esse Documento? Para quem? A partir de qual concepção? Há conversa com Documentos anteriores? Quais os possíveis avanços?

Outro conjunto de questões parece ser necessário: o que se entende por formação humana, para além da dimensão cognitiva? Qual o projeto de sociedade que embasa o

PROCESSO Nº: 23001.000201/2014-14

Documento? A proposta articula, como definido no PNE, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ou se restringe a aprendizagem? A BNCC sendo direcionada a Educação Básica não deveria contemplar o Ensino Médio, como definido nos dispositivos legais?

A esse respeito é singular a análise de Cury (2008) sobre a educação básica ao afirmar que:

A expressão “educação básica” no texto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – é um conceito, é um conceito novo, é um direito e também uma forma de organização da educação nacional. Como conceito, a educação básica veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo. Como um princípio conceitual, genérico e abstrato, a educação básica ajuda a organizar o real existente em novas bases e administrá-lo por meio de uma ação política consequente. A capacidade de mobilização de uma idéia política reside justamente nos seus conteúdos abstratos. Aliás, a abstração é fonte fundamental de sua força, porque permite que os conteúdos de determinados princípios gerais possam ganhar redefinições inesperadas, e, portanto, a questão dos direitos será sempre uma construção imperfeita e inacabada. (Rego, 2006, p.184) E como a todo conceito corresponde um termo, vê-se que, etimologicamente, “base”, donde procede a expressão “básica”, confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. “Base” provém do grego básis, eós e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar. Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional. E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional.

Essa nova forma atingiu tanto o pacto federativo quanto a organização pedagógica das instituições escolares. Esse papel o é como tal porque à educação lhe é imanente o de ser em si um pilar da cidadania e o é inda mais por ter sido destinado à educação básica o condão de reunir as três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

É preciso pensar a educação em sua totalidade. Temos a convicção de que currículo, a partir de diretrizes nacionais, é definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano. As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto. Os estudantes e os profissionais da educação devem ter assegurado seu protagonismo. É preciso refundar saberes, ampliando, verdadeiramente, o conhecimento da realidade, como delineado nos dispositivos legais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica.

O PNE, especialmente nas Metas 2, 3 e 7 - estratégias 2.1; 3.2 e 7.1, respectivamente, indicam a atribuição do MEC, em articulação com os estados, Distrito Federal e municípios,

PROCESSO Nº: 23001.000201/2014-14

de encaminharem ao CNE diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, respeitadas a diversidade regional, estadual e local.

Alguns caminhos poderiam ser tomados para atender ao PNE. Um deles, utilizando a metodologia que está sendo adotada, privilegia uma centralidade de um Documento cuja lógica e dinâmica pedagógica atenta para os objetivos de aprendizagem descolados do desenvolvimento, como definido no PNE. Outro caminho, implicaria no aprofundamento das discussões e melhoria do Documento por meio da busca de efetiva conexão deste com a definição legal de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Este segundo caminho, já destacado pelas Conselheiras em várias ocasiões, teriam por centralidade a discussão e retomada dos referenciais das atuais Diretrizes Curriculares, emanadas do CNE, em um desenho pedagógico que permita uma unidade nacional sem prescindir da diversidade, possibilitando que articule direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, ao mesmo tempo, reforce o protagonismo dos profissionais da educação na elaboração de propostas curriculares das instituições e escolas. Isso já está posto na Coletânea do CNE de 2001, citada no presente texto. Caberia, portanto, a elaboração de diretrizes para que as Secretarias de Educação, em conjunto com as instituições educativas e escolas e as representações sociais, implementassem as atuais Diretrizes sem o risco de um estreitamento curricular, atendendo o que também está previsto no PNE, no que se refere às diversidades regionais, estaduais e locais, além da necessária articulação entre direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa direção, nunca é demais situar que a BNCC deve considerar as diretrizes do PNE, expressas no Art. 2 dessa Lei.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;*
- II - universalização do atendimento escolar;*
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;*
- IV - melhoria da qualidade da educação;*
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;*
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;*
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;*
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;*
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;*
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.*

De igual modo, é fundamental não perder de vista que a BNCC deve expressar proposição consoante aos artigos 205 e 206 da Constituição Federal que envolve a compreensão da educação como direitos de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho, bem como os princípios base para o ensino.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

PROCESSO Nº: 23001.000201/2014-14

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Além dessa breve análise, outras variáveis precisam ser consideradas quando se deseja a garantia de qualidade social da educação. Para tanto, o processo de construção da BNCC deve se efetivar por meio de proposição pedagógica que tenham por eixo as DCNs para a Educação Básica expressos em conjunto articulado de princípios, critérios e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino, pelas instituições e escolas na organização e no planejamento, na execução e na avaliação de seus projetos pedagógicos e curriculares. Assim, à BNCC não cabe fixar mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito a educação e, ao mesmo tempo, a aprendizagem. É importante considerar, como eixo fundamental de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Todas essas proposições se articulam a garantir a democratização do acesso e permanência do estudante nas instituições educativas com condições de participação e aprendizagem e desenvolvimento, visando superar as sérias assimetrias regionais e sociais.

Nessa direção, é fundamental assegurar o financiamento adequado da Educação Básica face a uma distribuição mais justa de recursos para a garantia da materialização do direito a educação e as metas e estratégias do PNE, o que inclui, entre outros, a universalização da Educação Básica obrigatória, educação em tempo integral, a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), a valorização dos profissionais da educação, a instituição de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica que contemple concepção de avaliação diagnóstica e formativa. É preciso valorizar concretamente o professor, com planos de cargos e salários dignos, ao mesmo tempo em que se busca uma formação inicial e continuada compatível com o projeto claro de sociedade desejado, como já previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

PROCESSO Nº: 23001.000201/2014-14

Afinal, quem conduz os processos curriculares são os profissionais da educação. Não há força suficiente para as mudanças necessárias sem estes coletivos. É preciso acreditar e investir seriamente na valorização destes profissionais.

Concluimos com uma afirmativa: a definição clara do Sistema Nacional de Educação (SNE), situando o papel da União na coordenação das políticas educacionais, em colaboração com os demais entes federados, permitirá assegurar que as ações não sejam mais discutidas e implementadas isoladamente, mas fazendo parte de um conjunto de políticas articuladas e, por isso, coerentes com o ideal de uma educação emancipadora.

As Conselheiras que subscrevem o presente Parecer poderiam apresentar um texto mais analítico, fundamentado e propositivo, a partir do conjunto importante de informações, dados e contribuições provenientes das audiências públicas, das reuniões com o MEC, dos encontros com representações sociais e educacionais, dos destaques e emendas realizadas pelos Conselheiros ao longo das últimas reuniões da Comissão Bicameral. Porém, alguns documentos só foram disponibilizados a partir de solicitação das referidas Conselheiras. Outros, encaminhados a pedido do Presidente do CNE, como, por exemplo, os Documentos digitalizados relativos às emendas apresentadas na Sessão do dia 7/12/2017, bem como o Relatório de emendas à BNCC e ao Parecer e à Resolução, enviados por meio eletrônico somente no dia 13/12/2017, faltando apenas dois dias para a Sessão do Pleno, marcada arbitrariamente com o intervalo de uma semana. Registramos, também, a ausência, neste Relatório, de emendas da Conselheira Malvina Tuttman que foram entregues aos Relatores e também à Secretária da Comissão Bicameral, em mãos.

Assim, ao pedir vista, fomos surpreendidas pela urgência e pela definição intempestiva da Presidência do CNE concedendo apenas uma semana para a elaboração de um substitutivo do Processo e da Resolução da semana destinada a apresentação de um novo Parecer, como foi referido anteriormente, prejudicando a análise de toda a documentação. Esse fato não se justifica e traz constrangimentos, uma vez que compete a esse Órgão de Estado tratar adequadamente as políticas públicas de nosso país, sem aodamento. Infelizmente, a opção do CNE foi pela celeridade em detrimento de discussão aprofundada, como requer a matéria, e isso ficará registrado como uma afronta a esse Órgão Colegiado, sobretudo, se o entendermos como um Órgão de Estado e não de Governo.

IV – VOTO DO PEDIDO DE VISTAS

Diante das razões expostas no histórico e na análise de mérito, destacando especialmente a forma aligeirada como foi conduzida a Sessão Deliberativa do Conselho Pleno, ocorrida no dia 7 de dezembro de 2017, somos contrárias à aprovação intempestiva do Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, considerando a sua incompletude e limitações e, portanto, a necessidade de ampliar o diálogo democrático para assegurar a qualidade social da educação básica em nosso país.

Submetemos o voto ao Conselho Pleno para decisão.

Brasília (DF), 15 de dezembro de 2017

Conselheira Aurina Oliveira Santana

Conselheira Malvina Tania Tuttman

Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar

PROCESSO Nº: 23001.000201/2014-14

V – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por maioria, o voto dos relatores da Comissão Bicameral, com 3 (três) votos contrários.

Sala das Sessões, em 15 de dezembro de 2017.

Conselheiro Eduardo Deschamps – Presidente

VI – DECLARAÇÕES DE VOTO

• Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar

Declaro meu voto contrário ao Parecer referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentado pelos Conselheiros Relatores da Comissão Bicameral da BNCC, José Francisco Soares e Joaquim José Soares Neto, alegando que o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Declaro, ainda, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento - 3ª versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação. Isto posto, reitero meu voto contrário à aprovação da Base Nacional Comum Curricular nos termos dos Parecer, Resolução e Anexos apresentados pelos Conselheiros Relatores.

• Conselheira Aurina Oliveira Santana

Declaro que sou contrária à aprovação do Parecer da BNCC por entender que o Ensino Médio deveria integrar a Base Nacional Comum Curricular, e endosso integralmente o pronunciamento da Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar. Dito isso, reitero o meu voto contrário ao Parecer e Resolução nos termos em que foram apresentados.

• Conselheira Malvina Tania Tuttman

Declaro publicamente o meu voto divergente ao Parecer apresentado, observando que o CNE deve exercer o papel de órgão de Estado e não de governo, como demonstrou e se manifestou neste momento ao aprovar documentos incompletos. Considero, ainda, que o documento relatado apresenta importantes limitações, entre elas a ruptura da Educação Básica. Com esses argumentos, reitero o meu posicionamento contrário ao Parecer, por ser favorável ao diálogo democrático e republicano, como princípio que fundamenta a minha trajetória de quase cinquenta anos com professora deste país. Concluo, afirmando que lutarei para que o diálogo democrático e republicano aconteça em todos os espaços e recantos do Brasil, inclusive neste colegiado.

ANEXO Q - Conselheiros CNE- posicionamento

Conselheiras se posicionaram contra a aprovação da BNCC no CNE

21 dez. 2017



A aprovação da BNCC pelo CNE foi objeto de voto em separado pelas conselheiras Márcia Angela da Silva Aguiar, Aurina Oliveira Santana e Malvina Tania Tuttman.

Na oportunidade as conselheiras destacaram os limites do processo de participação, criticam a tramitação e apreciação da matéria no Conselho e expuseram graves problemas de mérito na proposição. Expuseram, entre outros aspectos, que ficou claro ao longo do processo e no resultado final que a metodologia de construção foi linear, vertical e centralizadora e que a nova proposta não cumpriu com as exigências legais ao excluir uma das etapas da Educação Básica, o Ensino Médio.

As conselheiras, duas das quais já haviam declinado de continuar representando o CNE no Fórum Nacional de Educação (FNE) após a edição da arbitrária portaria 577/17, finalizaram o pedido de vistas demarcando que “Infelizmente, a opção do CNE foi pela celeridade em detrimento de discussão aprofundada, como requer a matéria, e isso ficará registrado como uma afronta a esse Órgão Colegiado, sobretudo, se o entendermos como um Órgão de Estado e não de Governo”.

Os posicionamentos das conselheiras em muito contribuem na defesa de uma concepção curricular inclusiva, plural e emancipatória, que efetivamente venha a contribuir para a garantia do direito à educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social.

DECLARAÇÕES DE VOTO DAS CONSELHEIRAS DURANTE APROVAÇÃO DA BNCC

Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar

Declaro meu voto contrário ao Parecer referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentado pelos Conselheiros Relatores da Comissão Bicameral da BNCC, José Francisco Soares e Joaquim José Soares Neto, alegando que o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Declaro, ainda, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento – 3ª versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação. Isto posto, reitero meu voto contrário à aprovação da Base Nacional Comum Curricular nos termos dos Parecer, Resolução e Anexos apresentados pelos Conselheiros Relatores.

Conselheira Aurina Oliveira Santana

Declaro que sou contrária à aprovação do Parecer da BNCC por entender que o Ensino Médio deveria integrar a Base Nacional Comum Curricular, e endosso integralmente o pronunciamento da Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar. Dito isso, reitero o meu voto contrário ao Parecer e Resolução nos termos em que foram apresentados.

Conselheira Malvina Tania Tuttman

Declaro publicamente o meu voto divergente ao Parecer apresentado, observando que o CNE deve exercer o papel de órgão de Estado e não de governo, como demonstrou e se manifestou neste momento ao aprovar documentos incompletos. Considero, ainda, que o documento relatado apresenta importantes limitações, entre elas a ruptura da Educação Básica. Com esses argumentos, reitero o meu posicionamento contrário ao Parecer, por ser favorável ao diálogo democrático e republicano, como princípio que fundamenta a minha trajetória de quase cinquenta anos com professora deste país. Concluo, afirmando que lutarei para que o diálogo democrático e republicano aconteça em todos os espaços e recantos do Brasil, inclusive neste colegiado.

Acesse o pedido de vistas das conselheiras.
Confira a declaração de votos.

ANEXO R - Aprovação pelo CNE ao documento BNCC



BNCC é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação

15 dez. 2017



Nesta sexta-feira (15/12), o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com 19 votos. O documento irá orientar os currículos da educação básica e estabelecerá conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da educação infantil e do ensino fundamental.

As conselheiras Malvina Tania Tuttmann, Aurina de Oliveira Santana e Márcia Ângela da Silva Aguiar deram parecer contra a aprovação da BNCC. Na sessão, elas apresentaram a cronologia da discussão sobre o documento, apontando que o processo foi “verticalizado”, sob influência do Ministério da Educação (MEC), afirmam, também, que há documentos incompletos dentro da Base.

Representantes da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e entidades filiadas estiveram presentes e protestaram durante a sessão. Para a CNTE, o documento não condiz com a realidade vivida nas escolas públicas do Brasil, além de ser ilegítimo, pois a construção do texto não foi democrática.

O texto da BNCC contraria a legislação existente no país. Ela vai contra a Constituição Federal, a vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a artigos do Plano Nacional da Educação. Além disso, o documento desconsidera temas sensíveis na sociedade e nas escolas, como a identidade de gênero e diversidade sexual.

Identidade de gênero

O Conselho decidiu avaliar posteriormente a temática, que foi de grande polêmica durante os debates. Ao se esquivar dessas questões, o MEC empodera forças conservadoras da sociedade.

intensificando o machismo e as inúmeras formas de intolerância contra grupos sociais e pessoas. De acordo com o documento, o CNE emitirá orientações específicas sobre orientação sexual e identidade de gênero.

Ensino religioso

Segundo o documento, o ensino religioso dependerá de uma comissão específica que decidirá se ele deve entrar como área de conhecimento (com o mesmo status, por exemplo, de linguagens ou matemática) ou como componente curricular dentro da área de humanas.

Mesmo com a base aprovada, a CNTE continuará lutando. A ideia é denunciar a ação nos espaços públicos, como nas escolas e nos eventos da categoria, na sociedade, na Conape, e na esfera judicial.