

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

1 Breve histórico

A partir de sua 37ª Reunião Nacional, realizada em Florianópolis, de 4 a 8 de outubro de 2015, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) produziu um conjunto de posicionamentos críticos acerca da proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Brasileira. Nesse sentido, na Assembleia Geral da referida reunião, foi aprovada a Moção 12¹ contrária à Base, proposta pelos GTs Currículo (12) e Educação Ambiental (23), tendo em vista que a criação de uma BNCC:

Não contempla as dimensões de diversidade na educação brasileira, o que coloca em risco de retrocesso toda política educacional e ambiental no país, expressa hoje na Resolução 2/2012 do CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. Os associados afirmam seu posicionamento contrário à Base Nacional Comum Curricular tanto pela sua metodologia de elaboração quanto às evidentes implicações nos processos de avaliação de ensino aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e na autonomia (ANPEd, Moção 12, 2015, p. 1).

Em 12 de novembro de 2015, a referida Moção foi encaminhada, via Ofício nº 138/2015 da Diretoria da ANPEd, ao secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), Sr. Manuel Palácios da Cunha e Melo, afirmando que:

Ao longo de sua trajetória, a Anped construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada, inserindo-se no processo de luta política a favor de uma educação pública democrática e de qualidade social para todos [...]. Portanto, a Anped entende que a educação deve ter uma política pública social que contribua para reduzir as desigualdades que marcam o país em um contexto de grande diversidade, no qual a pluralidade cultural seja respeitada (MOÇÃO 12, 2015, p. 1).²

Ainda durante a 37ª Reunião Nacional, discutiram-se no trabalho encomendado “Currículo e tentativas de controle/regulação de identidades” do GT 12, as principais características epistemológicas, políticas e pedagógicas da BNCC, com a participação de diferentes Grupos de Pesquisa Brasileiros e do diretor de Currículos e Educação Integral do MEC, Ítalo Dutra, convidado como debatedor dos textos. Cumpre observar

¹ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/moco-es-recomendacao-e-manifestos-37a-reuniao-nacional-da-anped>>.

² O Ofício nº138/2015 da Anped foi respondido em 25-2-2016 pelo diretor de Currículos e Educação Integral do MEC, Sr. Ítalo Dutra, informando que “[...] as valiosas contribuições da Anped recebidas por esta Diretoria poderão ser inseridas no Portal da Base [...]. Esclarecemos, por fim, que as contribuições da Associação serão objeto de apreciação pela Comissão de Especialistas [...]. Se desejar, a Anped poderá articular-se às Comissões Estaduais, bem como dirimir quaisquer dúvidas por meio dos contatos do MEC”.

que os referidos textos elaborados por diferentes Grupos de Pesquisa Brasileiros foram encaminhados com antecedência ao diretor, tendo em vista seu papel no referido trabalho encomendado.

A partir das discussões ocorridas, uma comissão, composta por pesquisadores do GT 12,³ elaborou o documento “Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular”,⁴ encaminhado pela Anped e pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC), pelo Ofício nº 01/2015/GR, de 9 de novembro de 2015, à conselheira, professora Dr^a Marcia Ângela Aguiar, presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em termos gerais, o referido documento manifestava-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 conteudinais 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 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, conseqüentemente, a desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões. Portanto, expomos abaixo nove motivos⁵ que colocam em evidência que os conceitos de currículo, avaliação, direitos do

³ 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) e Rosanne Evangelista Dias (Uerj).

⁴ Disponível em:

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>.

⁵ “Diversidade *versus* uniformização”; “Nacional como homogêneo: um perigo à democracia”; “Os entendimentos do direito à aprendizagem”; “Conteúdo não é base”; “O que não se diz sobre as experiências internacionais”; “Gestão democrática *versus* responsabilização”; “A base e a avaliação”; “Desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa” e “Metodologia da construção da base: pressa, indicação e indefinição”.

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.

Dando continuidade à atuação da Anped em frente à BNCC, foi realizada, em 22 de fevereiro de 2016, no Rio de Janeiro, a reunião de uma comissão composta por pesquisadores do campo do currículo, do GT 12 e por representantes das Diretorias da Anped e da ABdC,⁶ na qual foi proposta a Campanha Nacional “Aqui já tem currículo”.⁷ O principal objetivo dessa reunião era dar visibilidade à multiplicidade de práticas docentes que acontecem nas escolas brasileiras, de modo não só a trazer para o debate a “voz” dos educadores da educação básica secundarizados no processo de produção da BNCC mas, sobretudo, valorizar as experiências curriculares que acontecem nos diferentes cotidianos das escolas e que resistem a muitas possibilidades de uma narrativa hegemônica curricular, como pretende o texto da BNCC.

Outro encaminhamento da reunião foi a proposição de um número especial do Boletim da Anped,⁸ no qual qualificados pesquisadores da Educação foram convidados a conceder entrevistas e depoimentos sobre diferentes temas, refletindo a consistência de visões amparadas em pesquisas acadêmicas e comprometidas com análises críticas em relação ao contexto de avanço de forças e teses conservadoras. Forças e teses que ameaçam a liberdade de expressão e a agenda de Direitos Humanos e, ainda provocam o avanço da mercantilização dos sistemas de ensino e o desprestígio da Educação ao se constituir como alvo recorrente de cortes, principalmente em momentos de crise, entre outras ações do Governo Federal denunciadas pela Anped.⁹

Outra ação da Anped referente à BNCC aconteceu na Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro (Unirio), em 25-4-2016, por ocasião do “Colóquio Nacional A Base em Questão: desafios para a educação e o ensino no Brasil”,¹⁰ no qual diferentes

⁶ Participaram da reunião: Andrea Gouveia, Carlos Eduardo Ferraço, Elizabeth Macedo, Inês Barbosa de Oliveira, Maria Luiza Sussekind, Nilda Alves e Paulo Carrano.

⁷ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>>.

⁸ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/boletim/2015/975>>.

⁹ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/noticias>>.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/anped-realiza-coloquio-nacional-base-em-questao-desafios-para-educacao-e-o-ensino-no-brasil-25>>.

Associações de Ensino¹¹ apresentaram suas posições em relação à BNCC, proporcionando um espaço de diálogo propício e fértil entre pesquisadores sobre os rumos do debate curricular no Brasil.

O propósito do Colóquio foi estimular o diálogo entre as associações presentes, de modo a fortalecer tanto o papel desempenhado por elas como importantes interlocutoras da Educação, quanto a possibilidade de integração de pesquisas que pudessem ecoar de forma mais articulada, fortalecendo posições coletivas com referência à BNCC. Nesse sentido, apesar da diversidade de opiniões, algumas críticas à BNCC foram praticamente unânimes, tais como:

[...] a problemática centralização no desempenho e avaliação, a visão tecnicista e unificadora, a desconsideração da construção dos saberes cotidianos, do histórico de conquistas e das Diretrizes Curriculares, o não reconhecimento das condições de trabalho dos professores, a eleição de conceitos e conteúdos controversos, que não garantem a diversidade, além do próprio atropelo de prazos da construção da Base.¹²

Ainda como uma ação de extrema relevância desempenhada pela Anped em relação à BNCC, podemos citar a coordenação, no período novembro de 2015 a março de 2016, pela presidência da Anped, do Grupo de Trabalho Temporário sobre a Base Nacional Comum Curricular (GTT-BNCC), dentro do Fórum Nacional de Educação (FNE). Em uma Nota de Encaminhamento à Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, o referido GTT-BNCC (2015, p. 1) assim se manifestou:

O GTT BNCC indica ao FNE a necessidade de solicitação ao MEC da consolidação da discussão do Documento, visando contribuir com o avanço da BNCC, a partir de reflexões que retomem questões tanto do ponto de vista conceitual, quanto metodológico que traduzem uma concepção ampla de currículo. Do ponto de vista conceitual, que as discussões em curso sejam capazes de dialogar com as preocupações expressas nos itens abaixo mencionados.¹³ Do ponto de vista metodológico, que se garanta o processo democrático e participativo anunciado no lançamento da consulta pública, com ampliação do prazo de escuta dos sujeitos envolvidos; viabilização desta participação no âmbito das escolas e municípios, ampliação e viabilização da participação no âmbito das comissões estaduais dos diferentes segmentos educacionais; amplo debate nacional das contribuições recebidas, com a

¹¹ Participaram do Colóquio as seguintes entidades: Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio); Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (Abep); Associação Brasileira de Estudos Africanos (Abe-África); Associação Brasileira de Estudos Medievais (Abrem); Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph); Associação Brasileira de Pesquisa e Educação nas Ciências (Abrapec); Associação de Pesquisadores e Professores de História das Américas (Anphlac); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais (Anpocs); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege); Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); e a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE).

¹² Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curricular-bncc-foi-tema-de-debate-entre-associaoes-cientificas-em>>.

¹³ Os itens que constam do documento são: “A BNCC e sua relação com a política educacional” e “A BNCC e sua relação com o texto em consulta no site do MEC”.

garantia de respeito às diferenças em relação às concepções e formas que o documento preliminar fora apresentado e o resultado final, que deverá ser encaminhado ao Conselho Nacional de Educação.

Em reunião do GTT BNCC, realizada em 1-3-2016, o representante da SEB/MEC, a partir das reivindicações do referido Grupo de Trabalho Temporário, informou sobre os encaminhamentos acerca da BNCC, com destaque para o entendimento de que, quanto aos debates conceituais, a SEB entendia que a BNCC está submetida ao arcabouço legal já em vigor no Brasil, a saber, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Foi proposto, então, que o FNE apresentasse um documento e que a consolidação final da referida proposta da BNCC fosse realizada pela “Instância Interfederativa de Pactuação”, prevista na lei do PNE em vigor. A partir da posição assumida pela SEB/MEC ante as manifestações anteriores, o GTT BNCC (2015, p. 2) informa ao FNE que:

Reconhece o avanço na metodologia de discussão e participação, com a extensão do prazo da consulta pública, e, com a possibilidade de uma nova discussão sobre a segunda versão preliminar do documento BNCC. Entende que a discussão nos municípios e estados deve garantir a efetiva participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar (professores, pais, estudantes, funcionários, comunidade, conselhos escolares, conselhos de educação; e os fóruns municipais e estaduais de educação), assim como uma plenária nacional, após a realização das plenárias estaduais. O GTT BNCC propôs que esta nota, com o histórico sintético do debate realizado e a análise do documento preliminar da BNCC, aprovada pelo Pleno do FNE, seja encaminhada oficialmente ao MEC, assim como divulgada na página do FNE. O GTT BNCC propõe que o Pleno do FNE avalie a possibilidade de construir um documento apresentando a contribuição do FNE em relação à concepção de educação que garanta à BNCC o respeito aos princípios de direito à educação, conforme delineado na legislação educacional em vigor.

A partir da necessidade constatada de que o FNE manifestasse oficialmente sua posição, o pleno do FNE avaliou e deliberou a realização de um seminário nacional. Entendeu que tal seminário não seria uma instância final, mas deveria garantir representatividade de segmentos importantes no debate. Assim, sugeriu um total de 250 participantes distribuídos de forma a assegurar a participação de professores de educação básica, além de setores representativos da educação brasileira, compondo, junto com os titulares e suplentes do FNE, um coletivo qualificado para o debate. Os encaminhamentos de tal atividade foram descontinuados com o *impeachment* e a mudança no Ministério da Educação. Apesar de inúmeras tentativas do FNE, as condições para o debate não foram viabilizadas, de forma que também foi inviabilizada a produção do documento final do FNE sobre a BNCC.

2 Outras ações de mobilização no decorrer das três versões da BNCC

Das ações iniciadas a partir da 37ª Reunião Nacional até os dias atuais, a Diretoria da Anped tem mobilizado inúmeros esforços no sentido de atuar em diferentes espaços e de variadas formas em relação às discussões nacionais, regionais e locais que envolvem as três versões da BNCC, sempre no sentido de reafirmar sua posição crítica com referência ao processo, tanto do ponto de vista metodológico quanto em termos das visões de currículo defendidas nos textos dos referidos documentos.

Soma-se às críticas da Anped a produção realizada por pesquisadores da área da Educação, sobretudo do campo do Currículo, vinculados ao GT 12, com o objetivo de problematizar questões teórico-epistemológico-metodológicas relacionadas com a BNCC, com destaque para publicação de seis números especiais temáticos.¹⁴

A posição assumida pela Anped em relação à base não a impossibilitou de dialogar com diferentes análises formuladas referentes à proposição de uma Base Nacional Comum Curricular para as escolas brasileiras, publicando textos (notas, moções, cartas, consultas etc.), que pudessem afirmar seu compromisso em ouvir de forma democrática as vozes de seus associados, tendo em vista a defesa de uma pauta para a educação brasileira pública, gratuita, democrática e de qualidade.

Ainda nesse sentido, a Anped também tem buscado incentivar e participar de debates em diferentes espaços, envolvendo outras questões relacionadas direta ou indiretamente com a BNCC, como pode ser observado nas ações a seguir:

- 23-9-2016: Nota Pública sobre a Medida Provisória do Ensino Médio, autoritária na forma e equivocada em conteúdo,¹⁵ onde afirma:

O golpe civil que a sociedade brasileira vivenciou, e que se consumou em agosto de 2016, afastou uma presidenta eleita sem a devida comprovação de crime de responsabilidade e colocou no governo um presidente sem voto popular e legitimidade sobre um projeto de país. Este governo começa agora a evidenciar sua face de ruptura com os direitos sociais defendidos e construídos desde a promulgação da Constituição Federal em 1988.

A ação do governo Temer com a Emenda à Constituição - PEC 241 - que estabelece o congelamento dos gastos sociais por 20 anos está articulada ao envio de Medida Provisória Nº - 746, de 22 de setembro de 2016 ao Congresso Nacional, alterando o Ensino Médio unilateralmente e sem diálogo com a sociedade. A MP fragiliza o princípio do Ensino Médio como

¹⁴ Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>>; <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1524>>; <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/issue/view/1807>>; <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/issue/view/1848>>; <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1338>>; <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1347>>;

¹⁵ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>>.

direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e o trabalho, abre canais para a mercantilização da escola pública e evidencia a face mais perversa do golpe contra a sociedade brasileira, os estudantes, seus professores e a educação pública.

O uso de uma MP para tratar de uma temática importante no âmbito educacional emite o claro sinal de que se trata de um governo avesso ao diálogo. O uso de MP apesar de ser previsto na lei deve ser excepcional. A que interesses obscuros serve uma reforma feita de maneira autoritária e que atropela processos de discussão em curso na Câmara dos Deputados? É possível encontrar na MP claros sinais de propostas de reformadores educacionais e defensores da fragmentação do Ensino Médio e do estabelecimento de canais para parcerias público-privadas.

É inegável a necessidade do debate sobre as melhores formas e conteúdos de enfrentamento das dificuldades históricas e estruturais desta etapa da Educação Básica. O que foi determinado pela MP não dialoga com os estudos e pesquisas sobre Educação Básica, Ensino Médio, formação técnico-profissional e as juventudes que os associados da ANPED e outras associações acadêmicas brasileiras realizaram ao longo das últimas décadas.

A MP parece desconhecer também que existe toda uma vida de práticas, conhecimentos e experiências de professores e estudantes e que esses são sujeitos de direitos e não apenas consumidores de políticas governamentais. Temos uma gama imensa de pesquisadores que já se manifestaram contra o esvaziamento que a proposta representa para uma educação de qualidade e criticaram a retomada de antigas perspectivas elitistas de separação da formação humana segundo origens sociais dos estudantes. Exemplos disso são a extinção da obrigatoriedade das disciplinas de sociologia, filosofia, artes e educação física do currículo, além da possibilidade que qualquer profissional não licenciado possa exercer o magistério. A ANPED se associa às manifestações do Movimento em Defesa do Ensino Médio que são contundentes quanto aos riscos de esvaziamento do sentido do Ensino Médio, de uma escola pública igualitária e de qualidade para todos.

A ANPED reitera a defesa da democracia e do direito a um Ensino Médio como parte constituinte da Educação Básica. Não aceitaremos a imposição de uma reforma autoritária. Iremos ao legislativo em busca do diálogo com parlamentares e apresentaremos argumentos científicos visando a rejeição da MP do Ensino Médio que o governo Temer quer impor à sociedade brasileira!

- 4-10-2016: participação em audiência pública da Câmara dos Deputados pra instituição do Dia Nacional da Defesa da Liberdade na Educação,¹⁶ na qual a representação da diretoria da Anped defendeu que:

O Dia da Liberdade na Educação pode mesmo nos ajudar a lembrar que a escola pública brasileira ainda precisa aprofundar processos de democratização de forma que velhos vícios de nosso passado autoritário sejam abandonados. Cito, como exemplo, a dificuldade que estudantes ainda encontram para organizar grêmios livres e outras formas de estar e ser coletivamente na escola. A reação negativa ao conflito e os casos de perseguição a estudantes e professores no fenômeno recente das ocupações de escolas de ensino médio, em diferentes cantos do país, demonstrou que, em grande medida, os sistemas educacionais, a instituição escolar e muitos de seus profissionais precisam aprender o ensinamento do mestre Paulo Freire de que a educação só vale a pena se for realizada como prática da liberdade. E de que é em situações conflituosas e no dissenso que testamos verdadeiramente nossos valores e práticas democráticas.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/instituicao-do-dia-nacional-da-defesa-da-liberdade-na-educacao>>.

A propósito deste incômodo debate sobre as investidas contra a liberdade na educação, lembrei do educador Paschoal Lemme (2004) que, em artigo de 1959, alertou dos riscos da volta à Idade Média com as ofensivas da igreja para retomar a direção do ensino. Os argumentos dos fins dos anos de 1950 são os mesmos esgrimidos, hoje, pelos partidários do cerceamento da liberdade de professores e estudantes, quais sejam: de que a direção do ensino é uma questão particular das famílias, uma questão privada, e que não cabe ao Estado intrometer-se nele, mas apenas facilitar os meios para que os pais eduquem seus filhos como e onde desejarem.

E foi também Paschoal Lemme que alertou ser amplo o desafio da democracia na escola porque este envolve mesmo a democratização de toda a sociedade. O que em suas próprias palavras significa dizer que ‘sem sociedade democrática não há educação democrática’ (LEMME, 2004).

Este me parece ser o duplo desafio para o campo educacional comprometido com a Democracia, ou seja, o de não descuidar dos ataques à liberdade à educação que incidem sobre a regulação dos sistemas de ensino e cotidianos escolares, mas também não se iludir que poderemos ter uma escola verdadeiramente democrática em contexto nacional comprometido pelo golpe nas instituições e contaminado por discursos e práticas autoritárias que tentam avançar em diferentes planos da vida pública destruindo conquistas sociais, aprofundando a desigualdade, maltratando a diferença e limitando as liberdades democráticas.

Em reportagem de 6-6-2017, intitulada “De olho na mídia: terceira versão da BNCC”, o Portal da Anped analisou a maneira pela qual a imprensa tratou o anúncio do documento entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação. A análise constatou a pouca diversificação das fontes consultadas pela Base, o que resultou no predomínio da versão governamental e da opinião de especialistas educacionais ligados a fundações empresariais.¹⁷

O GT 12 e a diretoria da Anped também atuaram em diferentes espaços da sociedade com a perspectiva de amplificar os debates sobre a BNCC e políticas correlatas. Atuou em fóruns, sindicatos, redes municipais e estaduais, universidades, na mídia e também junto aos estudantes das ocupações de Ensino Médio e Superior, ocorridas em instituições públicas de ensino, como forma de protesto contra as reformas educacionais implementadas pelo MEC, ao longo do ano de 2016. Compareceu a debates com estudantes e professores sobre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC nesses espaços.

3 A Anped e os desafios em frente à terceira versão da BNCC

Ao ser encaminhada, no dia 6 de abril de 2017, pelo Ministério da Educação, ao Conselho Nacional de Educação, a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi objeto de uma nota¹⁸ na qual a Diretoria da Anped afirmou, mais uma vez,

¹⁷ Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/de-olho-na-midia-terceira-versao-da-bncc>.

¹⁸ Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>.

sua posição política sustentada por um conjunto de posicionamentos críticos acerca da BNCC:

São elementos presentes nesta crítica tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza 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.

Objetivando aprofundar o debate sobre a terceira versão da BNCC, a Diretoria da Anped conclamou seus associados, organizados em 23 Grupos de Trabalho (GTs), a se dedicarem à leitura do documento, ajudando na construção de um posicionamento crítico mais amplo da Associação. Nesse sentido, tivemos como contribuições:¹⁹

- **GT 02 – História da Educação**

Historicamente, na construção da educação escolar no Brasil, a implementação de uma grade de conteúdos homogênea para todo o território nacional conviveu com as diferenças regionais. Na edificação de um Estado Nação desvinculado do Império Português, a Constituição de 1824 e a lei de 15 de outubro de 1827 indicaram para a difusão da escola de primeiras letras, fundada sobre o ensino da língua nacional, os fundamentos da matemática e a doutrina cristã. O Ato Adicional de 1834 liberou as províncias para construir a escolarização elementar e secundária de forma autônoma, o que permitiria variação curricular.

¹⁹ Optamos por preservar, na íntegra, os textos das contribuições dos GTs.

Ao final do século XIX, a escola primária seriada abriu espaço para o enriquecimento do currículo, com a inserção de disciplinas como a música e a ginástica, além das noções de história, geografia e história natural. O século XX assistiu ao esforço de difusão de uma escola cada vez mais abrangente e formadora, liderado por intelectuais e profissionais da educação, que enfrentaram fortes barreiras à democratização da educação brasileira, em diferentes contextos históricos, interpostas por muitos grupos dirigentes, em âmbito local e nacional.

- **GT 07 - Educação Infantil**

A primeira ressalva a ser feita refere-se ao processo metodológico estabelecido pelo MEC para elaboração da terceira versão da BNCC-EI. O MEC atribuiu, a especialistas, a autoria da nova versão, em detrimento do diálogo com a sociedade, em especial com professores(as) e demais profissionais que atuam na Educação Infantil. Esse fato, por si só, já representa uma ameaça à legitimidade do documento e nos leva a solicitar, ao CNE, que sejam retomados os espaços de discussão criados para a elaboração da primeira e da segunda versões. Para garantir a legitimidade do documento, é fundamental que se explicita como as contribuições encaminhadas por meio digital e elaboradas nos inúmeros encontros presenciais foram incorporadas à terceira versão. Além disso, solicitamos que seja assegurada a participação dos autores das versões iniciais e daqueles que participaram, desde o início do processo, dos debates. Dessa maneira, teremos resguardado o processo democrático e participativo que requer a construção de um documento, cuja importância está muito mais em expressar acordos possíveis a partir de consensos construídos democraticamente do que em normas impostas às escolas e a seus professores(as).

A segunda ressalva é quanto às alterações feitas pelos especialistas contratados pelo MEC. Citamos, como um exemplo, o cotejamento entre as redações de um dos direitos de aprendizagem:

Versão 2	Versão 3
CONVIVER <u>democraticamente</u> com outras crianças e adultos, <u>com eles se relacionar e partilhar distintas situações</u> , utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à <u>natureza</u> , à cultura e às diferenças entre as pessoas.	Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Esse exemplo retrata a retirada de aspectos relacionados ao investimento na formação de posicionamentos democráticos e solidários, que caracterizam sociedades mais respeitadas em termos de participação política. Outro aspecto a ser destacado é o enxugamento da parte introdutória de apresentação da Educação Infantil (de 5 páginas na 2ª versão para 3 páginas na 3ª versão) o que significou uma redução conceitual, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas e às questões relacionadas à linguagem. O seguinte parágrafo foi suprimido sem nenhuma referência aos seus pressupostos na última versão:

As crianças, desde bebês, têm o desejo de aprender. Para tal, necessitam de um ambiente acolhedor e de confiança. A representação simbólica, sob a forma de imagens mentais e de imitação, importantes aspectos da faixa etária das crianças da Educação Infantil, impulsiona de forma criativa, as interrogações e as hipóteses que os meninos e as meninas podem ir construindo ao longo dessa etapa. Por isso, as crianças, nesse momento da vida, têm necessidade de ter contato com diversas linguagens; de se movimentar em espaços amplos (internos e externos), de participar de atividades expressivas, tais como música, teatro, dança, artes visuais, audiovisual; de explorar espaços e materiais que apoiem os diferentes tipos de brincadeira e investigações. A partir disso, os meninos e as meninas

observam, levantam hipóteses, testam e registram suas primeiras ‘teorias’, constituindo oportunidades de apropriação e de participação em diversas linguagens simbólicas. O reconhecimento desse potencial também o reconhecimento do direito de as crianças, desde o nascimento, terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos [precisam ser considerados] como requisito para a formação humana, para a participação social e para a cidadania.

Esses exemplos nos levam a questionar algumas afirmações de que as alterações foram simples *ajustes, adequações, enxugamentos* próprios de qualquer revisão textual. Também cabe questionar as assertivas de que estes especialistas *avançaram* no processo de elaboração da BNCC, conforme estava previsto. As alterações, isto sim, marcam outros rumos para Educação Infantil, diferentes daqueles expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, intensificando a padronização e uniformidade, de modo a criar condições homogeneizadoras, propícias às testagens em larga escala e às expectativas do mercado voltado aos produtos educacionais.

Convém problematizar, ainda, o caráter essencialista atribuído aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos/as educandos/as, declarado na Introdução da BNCC (terceira versão): ‘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’ (p. 7). Reitera-se o sentido normativo que esse documento imprime à educação brasileira, determinando modos de aprender e se desenvolver que se configuram como um ‘dever’ a ser cumprido, nas trajetórias educativas vividas no decorrer da Educação Básica. Além dessa homogeneização das práticas educativas que esse dever assume, cabe salientar sua gravidade em decorrência do apagamento das diversidades que marcam as relações e os processos educativos num país cuja tônica é a da heterogeneidade e pluralidade cultural.

Fortalecendo a instrumentalização, os campos de experiência sofreram alterações que favorecem a ligação com as disciplinas ou áreas do conhecimento. Destaca-se o campo ‘Escuta, fala, linguagem e pensamento’ que foi reduzido a ‘oralidade e escrita’. Tal alteração marca a centralidade dada à alfabetização, desconsiderando as diferentes linguagens que constituem a diversidade dos aprendizados das crianças.

Em relação à alteração neste campo de experiência, destacamos os seguintes pontos:

1. A mudança no nome do campo de experiência ‘escuta, fala, pensamento e imaginação’ para ‘oralidade e escrita’ expressa uma redução conceitual e uma mudança importante nas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. A fala e a escuta vêm carregadas de sentidos e significados partilhados que incluem não apenas o dito, como também o presumido, os acentos apreciativos, as expressões corporais e todo contexto enunciativo. A fala e a escuta constituem o pensamento e a imaginação. As crianças, ao se apropriarem da linguagem oral, não estão se apropriando apenas de uma língua, mas de formas de se expressar, de se comunicar, formas estas que constituem o pensamento e a imaginação. Ao se denominar o campo como fala, escuta, pensamento e imaginação a finalidade foi justamente evidenciar a estreita relação entre pensamento e fala. A apropriação da linguagem escrita é igualmente um processo complexo que se articula ao pensamento, à imaginação, à interlocução com um outro que pode estar distante no tempo e no espaço. Todas estas apropriações incluem as diferentes linguagens de uma maneira global e integrada e não de forma isolada. Este campo de experiência não pode ser tomado como uma área de conhecimento porque ele é constitutivo da criança;

2. A leitura de textos não se restringe ao desenvolvimento da oralidade e esse, seguramente, não é o aspecto mais relevante que a prática de leitura propicia, apesar de ser, sem dúvida, um importante, mas não o principal aspecto que se desenvolve por meio da leitura de textos. Por que dar destaque

ao aumento do vocabulário, em detrimento, por exemplo, da ampliação das experiências relacionadas à imaginação, criação, alargamento das visões de mundo, capacidade argumentativa entre tantos outros?

3. A segunda ‘aquisição’ destacada é a ‘introdução da criança no universo da escrita’. Não se trata de introduzir a criança, porque ela já está imersa, desde seu nascimento, numa cultura marcada, definida pela escrita. E, ademais, ler para a criança não se resume a possibilitar a ela o contato com a cultura escrita

4. A afirmação ‘A literatura introduz a criança na escrita’ precisa ser aclarada para não dar a ideia de que se trata de usar textos literários para ensinar as relações entre grafemas e fonemas, as regularidades e irregularidades do sistema de escrita etc;

5. O convívio das crianças com os textos escritos não as levam a construir hipóteses sobre a escrita. O que leva as crianças a pensar sobre a escrita e a construir hipóteses para responder suas indagações é a participação ativa em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são elementos fundamentais para as interações. Para isso, é fundamental que haja mediações eficazes e instigadoras.

6. A escrita não representa a oralidade. A escrita representa a língua. Esse é um erro conceitual que pode levar a práticas pedagógicas inadequadas como, por exemplo, forjar uma relação binária entre sons e letras;

7. Nas primeira e segunda versões, houve um esforço para não separar creche e pré-escola por se entender que essa separação seria inadequada do ponto de vista conceitual e pedagógico. Compreendia-se que o desafio seria assegurar a unidade da Educação Infantil, respeitando-se as especificidades das idades que a constituem. 0 a 1 ano e 1/2 - bebês; 1 ano e 7 meses a 4 anos e 11 meses - crianças bem pequenas; 5 anos a 6 anos e 2 meses - crianças pequenas: essa definição se mostrava bem mais adequada porque se sustenta a partir do ponto de vista dos sujeitos e menos vinculada a determinações legais e institucionais;

8. Retirar o texto que expressava a concepção de linguagem escrita na Educação Infantil significa invisibilizar, desconsiderar, negligenciar uma tensão que precisa ser debatida e explicitada, porque é central para a discussão acerca da identidade da Educação Infantil que se pretende assegurar.

Outro aspecto problemático a ser ressaltado é o fato de o corpo da criança, em destaque em um dos campos de experiências da Educação Infantil apontados no referido documento (‘Corpo, gestos e movimentos’), ser concebido, de forma privilegiada, em suas dimensões física e motora, como um corpo a ser educado pelo viés da higiene e dos exercícios dos movimentos. O corpo da criança, em sua dimensão simbólica, desaparece como um corpo que fala da cultura em que está inserido e que, ao ser compreendido nestes termos, traz para a educação de crianças pequenas desafios indispensáveis, como, por exemplo, as problematizações das performances de gênero e das relações étnico-raciais, questões que estão inibidas nesta última versão da BNCC ao serem destituídas da visibilidade que deveriam ter, sobretudo em se tratando de um documento que pretende pautar a educação brasileira.

Ainda em relação à estrutura do documento, notamos mudanças que impactam na compreensão do próprio documento, especialmente no que diz respeito à ideia de campo de experiência. Estas alterações também revelam a tônica que a terceira versão da BNCC para a Educação Infantil quer dar. Destacamos alguns pontos:

1. Desvinculação/retirada dos direitos de aprendizagens aos campos e experiência: Uma das estratégias que foi amplamente debatida durante a primeira e a segunda versão do documento foi a de repetir os direitos de aprendizagem em cada campo, pois eles auxiliavam a mostrar a relação entre os diferentes campos com os diferentes direitos. Os seis direitos refletem, também, os modos como as crianças aprendem.

2. Separação do texto de cada campo de experiência dos objetivos: Nas duas primeiras versões havia sido estruturada para cada campo de experiência uma pequena ementa em que situava o professor a respeito das diferentes dimensões que aquele campo abrange, o modo como os direitos de aprendizagem era percebido no campo de experiência e, em seguida, os objetivos de aprendizagem. Na atual versão, além da subtração dos direitos de aprendizagem nos campos, os textos introdutórios dos campos não se encontram vinculados aos mesmos. Com isso, nos parece que se reduziram os campos de experiências a um conjunto de objetivos de aprendizagem e não mais a um arranjo curricular que envolve mudar a perspectiva de trabalho no cotidiano das creches e pré-escolas.

3. Alteração no número dos objetivos em cada campo de experiência: é notável que a terceira versão da BNCC para a Educação Infantil optou por acentuar determinados campos em relação a outros. O problema é que com esta mudança retiramos a equidade entre os campos e, para além disso, parece que não cumprimos com a premissa do documento de ser ‘base para a construção dos currículos’.

Conforme argumentamos, a terceira versão da BNCC - EI materializa retrocessos no campo da Educação Infantil, em especial, apontando para um enfraquecimento da especificidade da primeira etapa da educação básica. As crianças pequenas e os bebês deixam de ser nomeados, a creche diminui sua tão recente visibilidade e a pré-escola como conceito volta a ser ativada. A Educação Infantil deixa de ser vista em sua singularidade e especificidade para ser tomada como um pré-requisito para escolarização. Concepção que vigorou fortemente nos anos 1970 e 1980 no Brasil, e que parece ser ressuscitada nesta 3ª versão. Expressa a presença de mecanismos de controle, o que nos permite alertar para o perigo de um alinhamento entre direitos de aprendizagem, verificação de desempenho, formação de professores(as) e recursos didáticos, incidindo na autonomia das instituições e na desqualificação do trabalho docente. Isso se mostra particularmente preocupante ao ser apresentada, num quadro, a ‘síntese das aprendizagens para a transição para o Ensino Fundamental’ em cada um dos campos de experiência, as quais facilmente podem ser transformadas numa listagem de pré-requisitos a serem verificados, ao final da Educação Infantil, como condição para ingresso na etapa seguinte da educação.

A ideia de intencionalidade educativa associada ao pressuposto do monitoramento das práticas pedagógicas e verificação das aprendizagens das crianças, com fins de aperfeiçoar ou corrigir práticas (p. 35), assinala tanto um descolamento da escola do contexto social mais amplo, quanto uma descrença de que, situados no contexto da instituição educativa, os professores(as) podem organizar junto com as crianças, com autonomia, os processos educativos comuns.

Assim, é pertinente questionar se a apresentação da BNCC - EI, nesta terceira versão, se constitui em instrumento para enfrentar as desigualdades educacionais do nosso país.

- **GT 12 - Currículo**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que se produz ao apresentar-se como solução para a desigualdade social elencando os conceitos de equidade e igualdade como eixos de ação. Evocada como centro das políticas públicas para educação básica, desde a segunda versão, propõe claramente o redimensionamento do projeto educacional sancionado pela Constituição de 1988 e pela LDB/1996. Este movimento parece se ancorar em um universalismo de pluralista (PAREK, 1999), ao mesmo apontar para um universalismo de confluência (FLORES, 2002). O primeiro movimento, pautado em uma consulta popular questionável e pouco transparente, sustenta o argumento de um universal respaldado por uma conjuntura democrática plural, algo comum a todos; o segundo movimento indica a construção de elementos curriculares que, apesar de (no papel) darem espaço às diferenças, garantem acesso a algo que já é considerado

comum, mas que será cada vez mais comum, ampliando-se, na medida em que a política tenha sucesso; associando a diminuição da desigualdade ao acesso ao nacional comum da BNCC. O reconhecimento da sociedade brasileira como multicultural, dada a necessidade posta de ‘dar lugar à diferença’, é encarada pela política da BNCC com uma postura que parece ter alguma aproximação do que Hall (2003) denomina como multiculturalismo liberal; ou seja, ações políticas que reconhecem a diferença e fomentam sua expressão em âmbito privado o que se reforça na sua 3ª versão, por exemplo via entrelaçamento com a Reforma do Ensino Médio. A proposta da BNCC estabelece um comum nacional (universal), que prevê abordagens contextuais, segundo questões culturais e sociais em âmbito local (neste caso, o privado se expande para nichos locais). Mesmo que estas diferenças estejam presentes nas construções curriculares locais, o poder hegemônico do comum, do nacional, do universal, estabelecido e constantemente reforçado por políticas de avaliações, distribuição de materiais didáticos e formação de professores, tenderá a promover hierarquização entre conhecimentos, dando legitimidade àquilo que é de todos fazendo silenciar e desaparecer o que é local e sugerido como parte diversificada. Com isso, voltamos à questão inicial: o que é o ‘de todos?’, que, supostamente, foi solucionado com a construção ‘democrática’ da BNCC. Esse ‘de todos’, segundo argumenta Santos (1997) e de acordo com experiências de outros países (PRICE, 2015; EDLING, 2015; MACEDO, 2015), será algo particular de determinado grupo que é apresentado como universalmente válido, e não algo efetivamente comum. Nesse sentido, a BNCC configura-se como um instrumento de silenciamento, marginalização e exclusão, uma vez que, na intenção de incluir, estabelece critérios e sequências de aprendizagens bastante rígidos, a serem reforçados por avaliações que traduzirão números relativos e descontextualizados em qualidade absoluta de educação. Isso se consubstancia nos objetivos explicitados de que a BNCC visa a ‘padronização na organização dos componentes curriculares’ da educação brasileira, segundo afirmativa posta site do MEC, ditando habilidades e competências, sejam essas discussões revisadas, excluídas ou esterilizadas no âmbito escolar.

Porém, a questão não é somente ‘selecionar verbos que representem aprendizagens efetivas e não procedimentos do professor’; em todas as versões reside a ideia de referência obrigatória, entre o verbo e o conteúdo está a ideia de igualdade de aprendizagem e de ensinagem. E dentro do debate sobre políticas curriculares, devemos ressaltar que a construção de políticas educacionais prescritivas e normativas antes de objetificar o conhecimento, primeiro hegemoniza a ideia de precariedade e depois as possibilidades de diferir. Nesse aspecto também promove a objetificação do sujeito (professor/aluno), ao limitar as possibilidades de subjetivação num processo de referência única. Nesse sentido, reiteramos que a BNCC descaracteriza o estudante em seu direito à diferença, desvaloriza o trabalho do professor e não promove justiça social ou cognitiva (SANTOS, 2007) nas escolas quando entende qualidade como controle, currículos como listas de conteúdos e, sobretudo, quando diagnostica e propõe a solução para os problemas da educação no Brasil sem considerar a urgência e primazia do enfrentamento das adversidades das condições materiais das escolas, das vidas dos estudantes e do trabalho dos professores.

A BNCC enquanto política trabalha com a ideia fundacional de conhecimento, baseado no princípio de objetividade, competências para fazer algo e essa tentativa de estabilizar o currículo representa negar a política como prática discursiva. Assumir a crítica a base, significa o comprometimento com uma perspectiva anti-fundamento que favoreça as produções curriculares, ao pressupor a heterogeneidade em que não é possível garantir uma base comum. Logo, o papel do MEC não é propor currículos, mas fomentar construções democráticas dos PPPs, os projetos político-pedagógicos das escolas (Art. 12/LDB, 1996).

Defendemos ser necessário abalar a ideia de uma estrutura garantidora de igualdade a todos e evidenciar a impossibilidade estrutural de uma política totalmente inclusiva, sem que ocorra exclusão (MACEDO, 2015). Tomando as questões de gênero por exemplo, numa breve avaliação, inicialmente chama atenção o jogo de alterar e excluir em referência a discussão sobre ‘identidade de gênero’ e ‘orientação sexual’, como uma das principais diferenças na versão atual (2017). Portanto, para além do silêncio nos termos suprimidos – ‘identidade de gênero’ e ‘orientação sexual’ – a esterilização que a BNCC propõe ao currículo, pressupõe o consenso, o apagamento de conflitos, tende a torná-lo infecundo.

- **GT 22 - Educação Ambiental.**

A partir da análise da terceira versão, constatamos que o tema meio ambiente não foi levado em consideração como tema transversal, mesmo quando a transversalidade aparece como retórica na forma de ‘temas integradores ou especiais’. Embora a centralidade das questões socioambientais seja amplamente afirmada por diferentes setores da sociedade, persiste neste documento o fato de que o espaço destinado à Educação Ambiental permanecerá direcionado a atividades pontuais nas escolas, de curta temporalidade e aprofundamento; há uma clara supressão do debate socioambiental; uma falsa ‘autonomia’ das escolas, no que se refere aos 40% do currículo destinado a atender as realidades pedagógicas (diversidade) das escolas.

De maneira geral, os GTs da Anped estabelecem, em suas críticas, três níveis de preocupação com a reforma curricular materializada numa base curricular nacional: 1) a própria ideia da necessidade de um currículo comum; 2) a metodologia utilizada para essa construção; 3) os fundamentos conceituais, metodológicos e teóricos explicitados pela terceira versão, que está em debate. Nesse sentido, argumentamos que a BNCC se autodefine normatizadora, homogeneizadora e focada em aprendizagens: “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” (2017, p. 7).

Quanto à primeira questão, desde a moção inicial aprovada na Assembleia da 37ª Reunião da Anped, fazemos a crítica de que a defesa da BNCC e um currículo comum ancoram-se em um princípio curricular homogeneizador e universalista que tem graves cisões com a possibilidade de diálogo com a multifacetada e diversa realidade das escolas básicas brasileiras.

Para além do debate filosófico e epistemológico que tal questão implica, parecemos também que o esforço pela “homogeneização” em torno de objetivos educacionais reduz todo o trabalho de respeito às diversas formas de organização curriculares possibilitadas pelas Diretrizes Curriculares para o atendimento à diversidade. As DCNs trazem inúmeras orientações para a construção de um cotidiano escolar que seja capaz de garantir o acesso à educação escolarizada de grupos historicamente excluídos e,

nesse sentido, resgate e valorize a escola como lugar de produção de currículo que, em sintonia com a realidade, garanta efetivamente o direito à educação a todos.

Como uma associação de educadores, ressaltamos que a identidade criativa e intelectual do trabalho docente é descaracterizada pela proposta de uma política “normativa” que seja

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BNCC, 2017, p. 8).

Tanto as experiências de unificação curricular internacionais sob a égide de empresas e fundações quanto as que ocorreram em Estados e Municípios, como o Rio de Janeiro, produzem resultados já tabulados, estudados e publicados de massificação, descaracterização, desvalorização e desumanização do trabalho docente. Por isso, os pesquisadores do currículo rejeitam “A atual reforma do ensino ‘inspirada no mundo dos negócios’, com sua ênfase em notas de provas padronizadas, análogos acadêmicos do produto final das empresas, isto é, ‘lucros’” (PINAR, 2008, p. 141).

Na contramão de um currículo que garanta o direito à Educação, a BNCC em debate articula-se com outros modelos de reformas curriculares de diferentes países que endossam a proposição de um currículo comum que se alinha à possibilidade de “gerenciamento” do desempenho docente e discente, compactuando com o que Afonso (2013) chama de constituição de um “Estado Avaliador”. Nesse modelo, a uniformidade torna-se a lógica curricular e as realidades locais, “parte diversificada”, hierarquizando e determinando os fazeres escolares.

A crítica, com relação à metodologia de construção, além do modo duvidoso da consulta, que agora é utilizada para legitimar a participação popular nesse processo, também traz um alerta acerca dos sujeitos que assumiram o protagonismo, uma vez que os especialistas, intelectuais, associações da sociedade civil e professores, que inicialmente ocuparam esse espaço, foram sendo substituídos, e a última versão culmina com a presença maciça do MEC e das Fundações, representantes de grupos privados ou de empresas. Se a elaboração da BNCC teve como ponto de partida o esforço de realizar um diálogo com os agentes da educação básica, a terceira versão culmina num texto que, inclusive pelas omissões que apresenta, se torna um documento que não reflete a diversidade do diálogo estabelecido em muitas contribuições recebidas.

Por fim, os fundamentos conceituais, metodológicos e teóricos explicitados pela terceira versão da BNCC apresentam equívocos, omissões e retrocessos alarmantes:

- quebra a unidade da educação básica ao excluir o ensino médio como etapa;
- retoma a noção de competências que, enquanto concepção conceitual na educação brasileira, já foi exaustivamente investigada e é bastante criticável. Nesse aspecto, impõe a supremacia da dimensão da aprendizagem cognitiva e das competências sobre a educação de qualidade;
- empobrece a própria compreensão de aprendizagem, de criança, de ensino, a partir dos usos que aparecem no texto;
- mantém uma lógica conteudinal assinalando assuntos que sequer contemplam os debates atuais nos diferentes campos disciplinares;
- retira os conceitos de gênero e de orientação sexual, explicitando a opção por um currículo que se pretende “neutro” e, nesse sentido, articulado com a onda conservadora presente no país;
- culmina em um processo antidemocrático, com o alijamento crescente dos diferentes segmentos da comunidade educacional em relação à produção da terceira versão que ficou nas mãos de representantes do MEC empresariado;
- representa o auge da lógica da promoção da mercantilização da educação, isto é, a vitória das empresas de educação que produzem materiais didáticos e estão à frente de instituições privadas de educação, viabilizando a comoditização definitiva da educação;
- altera as concepções que estavam em debate, especialmente, com as mudanças realizadas entre a segunda e a terceira versões, que desconsideram não só o que já havia sido acordado mas, sobretudo, provocam mudanças de cunho teórico-metodológico, como denunciado pelo GT Educação Infantil;
- consolida a lógica de responsabilização dos professores pelos resultados, eximindo os sistemas de ensino e desconsiderando o conjunto de fatores intra e extraescolares que impactam a aprendizagem.

Diante desse quadro, preocupa-nos, também, conforme já destacamos, a completa desarticulação da BNCC com o Plano Nacional de Educação, com as definições das Conferências Nacionais de Educação (2010 e 2014), bem como com a ausência de relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais, provocando um descolamento da BNCC em relação ao que foi discutido, produzido e materializado nas políticas educacionais no Brasil na última década. Tal desarticulação, em nossa perspectiva

intencional, reitera a volta de reformas e políticas educacionais pensadas em gabinete e descoladas da escola e dos seus sujeitos. Essas reformas se inspiram nos mercados para abduzir o caráter público da escola pública.

Reiteramos nossa compreensão de que essa terceira versão da BNCC representa um retrocesso à educação brasileira, o que nos motiva a pensar a necessidade de resistência e de enfrentamento no âmbito político dos cotidianos de nossas práticas escolares. Entendemos que a resistência e o enfrentamento necessários só serão possíveis se consideramos a potência das práticas curriculares cotidianas (ALVES et al, 2004) que acontecem na diversidade de escolas brasileiras.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

ALVES, Nilda et al (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo; Cortez, 2004.

EDLING, Silvia. O conceito de pluralidade no currículo nacional sueco: estudando a importância de livros didáticos teóricos de formação de professores para interpretar e constatar as diferentes facetas de violência no trabalho diário de professores. *Revista E-Curriculum*, PucSP, v. 12, n. 3, p.1634-1668, dez. 2014.

FLORES, Joaquim Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. *Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos*, Santa Catarina, v. 23, n. 44. p. 9-30, jul. 2002.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n.133, p. 891-908, out./dez. 2015.

PAREKH, Bhikhu. Non-ethnocentric universalism. In: DUNNE, Tim; WHEELER, Nicholas J. (EE.). *Human rights in global politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

PINAR, William. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008.

PRICE, Todd Alan. Comum para quem? *Revista E-Curriculum*, PucSP, v. 12, n. 3, p. 1614-1633, dez. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista de Cultura e Política*. São Paulo: Lua Nova, 1997.