

A BNCC NA CONTRAMÃO DO PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas



MÁRCIA ANGELA AGUIAR
LUIZ FERNANDES DOURADO

Organizadores

Márcia Angela da S. Aguiar
Luiz Fernandes Dourado
(Organizadores)

**A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e
perspectivas**

ANPAE

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

João Ferreira de Oliveira

Vice-presidentes

Sudeste – Marcelo Soares Pereira da Silva

Nordeste – Luciana Rosa Marques

Centro-Oeste – Regina Tereza Cestari de Oliveira

Sul – Elton Luiz Nardi

Norte – Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos

Diretores

Diretor Executivo – Erasto Fortes Mendonça

Diretor Secretário – Pedro Ganzeli

Diretor de Projetos Especiais – Leda Scheibe

Diretora de Publicações – Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

Diretor de Pesquisa – Ângelo Ricardo de Souza

Diretora de Intercâmbio Institucional – Aida Maria Monteiro Silva

Diretora de Cooperação Internacional – Márcia Ângela Aguiar

Diretora de Formação e Desenvolvimento – Maria Vieira da Silva

Diretora Financeira – Catarina de Almeida Santos

Conselho fiscal

Janete Maria Lins de Azevedo

Miriam Fábria Alves

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Seção de estado – diretores e vice-diretores

Bahia	Diretora: Emília Peixoto Vieira Vice-diretora: Antônia Almeida Silva
Distrito Federal	Diretora: Adriana Almeida Sales de Melo Vice-diretora: Natalia de Souza Duarte
Espírito Santo	Diretora: Caroline Falco Fernandes Valpassos Vice-diretor: Itamar Mendes da Silva
Goias	Diretora: Karine Nunes de Moraes Vice-diretora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro

Mato Grosso do Sul	Diretora: Carina Elisabeth Maciel Vice-diretora: Vilma Miranda de Brito
Minas Gerais	Diretora: Lúcia de Fátima Valente Vice-diretora: Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa
Pará	Diretora: Ney Cristina Monteiro de Oliveira Vice-diretora: Maria Auxiliadora Maués de Lima Araújo
Paraíba	Diretor: Luiz de Sousa Junior Vice-diretora: Andreia Ferreira da Silva
Paraná	Diretora: Adriana Dragone Silveira Vice-diretora: Simone de Fátima Flash
Pernambuco	Diretor: Edson Francisco de Andrade Vice-diretor: José Amaro Barbosa da Silva
Rio de Janeiro	Diretor: Jorge Nassim Vieira Najjar Vice-diretora: Maria Celi Chaves Vasconcelos
Rio Grande do Norte	Diretora: Rute Regis de Oliveira da Silva Vice-diretora: Luciane Terra dos Santos Garcia
Rio Grande do Sul	Diretor: Juca Gil - jucagil7@gmail.com Vice-diretora: Elena Maria Billig Mello
Santa Catarina	Diretora: Marilda Pasqual Schneider Vice-diretor: Marcos Edgar Bassi
São Paulo	Diretora: Graziela Zambão Abdian Vice-diretora: Teise de Oliveira Guaranha Garcia
Tocantins	Diretora: Rosilene Lagares Vice-diretora: Mônica Aparecida da Rocha

Editora:

Lúcia Maria de Assis, (UFG), Goiânia, Brasil

Editora Associada:

Daniela da Costa Britto Pereira Lima, (UFG), Goiânia, Brasil

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina
João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal
João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil
Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile
Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal
Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil
Márcia Angela da Silva Aguiar, Universidade Federal de Pernambuco, (UFPE), Brasil
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

Conselho deliberativo

Presidente, Vice-Presidentes e Diretores das Sessões Estaduais mais ex-Presidente da gestão anterior.

Sobre a Biblioteca ANPAE A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

FICHA CATALOGRÁFICA

AG282ab

A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ISBN: 978-85-87987-13-6

Formato: PDF, 59 páginas

1. Educação. 2. PNE. 3. BNCC. 4. Conselho Nacional de Educação I. Aguiar, Márcia Angela da S, II. Dourado, Luiz Fernandes, III. Título

CDU 371.4/49(06)

CDD 379

A revisão ortográfica é de inteira responsabilidade do autor.

Serviços editoriais, planejamento gráfico, capa, arte e editoração eletrônica:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

Endereço da Anpae

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500 <http://www.anpae.org.br>

Sede da Presidência

Faculdade de Educação/UFG, Espaço do Nedesc

Rua 235, Setor Universitário, CEP: 74605-050, Goiânia-GO/Brasil, Telefone: +55 62 3209-6220

Nossa página na Web: www.anpae.org.br

Distribuição Gratuita

SUMÁRIO

Apresentação	7
<i>Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado</i>	
I - Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos	8
<i>Márcia Angela da S. Aguiar</i>	
II - Apostando na produção contextual do currículo	23
<i>Alice Casimiro Lopes</i>	
III - “A base é a base”. E o currículo o que é?	28
<i>Elizabeth Macedo</i>	
IV - PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola	34
<i>Erasto Fortes Mendonça</i>	
V - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior	38
<i>Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira de Oliveira</i>	
VI - PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis?	44
<i>Nilda Alves</i>	
VII - A formação das novas gerações como campo para os negócios?	49
<i>Theresa Adrião e Vera Peroni</i>	
VIII - Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências	55
<i>Inês Barbosa de Oliveira</i>	

APRESENTAÇÃO

Dentre as estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) a que se refere à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) merece uma atenção especial no processo de monitoramento e acompanhamento do referido PNE, dado que na implementação das políticas educacionais vigentes vem ocupando um lugar estratégico e de disputas.

De fato, na BNCC, aprovada pelo CNE a partir de documento do MEC, consolidou-se a proposta do estabelecimento de uma Base Nacional que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional, conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã. Essa BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente após o impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff. Impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino.

Ao secundarizar a articulação federativa, a institucionalização do Sistema Nacional de Educação dada concepção restrita de educação e currículo, centrada nas competências e habilidades, que estrutura a BNCC, direcionada para a educação infantil e ensino fundamental, se contrapõe a uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, neste contexto, ao PNE.

Visando problematizar a concepção e os desdobramentos da implantação da BNCC no campo educacional e na relação com as demais políticas setoriais, vários autores com seus respectivos textos participaram da elaboração deste Caderno que pretende contribuir com o debate no contexto da Conferência Nacional Popular de Educação 2018 (CONAPE 2018).

Agradecemos aos professores e pesquisadores que atenderam ao convite para analisar e contribuir com referências importantes para a ampliação do debate a respeito da materialização das metas e estratégias do PNE no sentido da construção de políticas de Estado que favoreçam o equacionamento dos graves problemas que afetam a educação brasileira.

Márcia Angela da S. Aguiar (ANPAE)

Luiz Fernandes Dourado (ANPAE)

RELATO DA RESISTÊNCIA À INSTITUIÇÃO DA BNCC PELO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MEDIANTE PEDIDO DE VISTA E DECLARAÇÕES DE VOTOS

Márcia Angela da S. Aguiar - UFPE

Introdução

No dia 15 de dezembro de 2017, foram votados em sessão pública do Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer e a Resolução referentes à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC). Faz-se necessário compreender o contexto desta votação dentro do CNE. Em primeiro lugar, destacar que a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais.

Desde o empoderamento das forças sociais que efetivaram o impeachment que ocasionou a derrubada do governo constitucional se desenhou uma nova configuração de poder no âmbito do MEC com a consequente alteração na correlação de forças do CNE mediante a revogação da portaria de recondução e nomeação dos novos conselheiros.

Na medida que o MEC, sob nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado. Contudo, no CNE, formou-se um polo de resistência que, mesmo minoritário, tentou fazer um contraponto à verticalização política do MEC e àqueles objetivos que não se enquadram na perspectiva da gestão democrática. Foi nesse contexto que se efetivou o Pedido de Vistas ao Parecer e à Resolução da BNCC para que ficasse o registro histórico dos acontecimentos.

Faz-se também necessário dizer que esta posição das três conselheiras contrapondo-se à terceira versão da BNCC, apresentada pela equipe dirigente do MEC, sem discussão com a sociedade, é respaldada pelas principais organizações científicas do campo educacional e das entidades sindicais dos trabalhadores da educação básica.

O Parecer apresentado pelas referidas conselheiras traça um histórico do debate acerca da base nacional comum curricular, analisa aspectos da metodologia de elaboração assumida pelo MEC para a construção da BNCC e discute a posição do CNE neste processo. Por fim, foi apresentado voto contrário 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 da educação básica no país.

Todavia, a despeito dos três votos contrários, a Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, foi aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho.

PEDIDO DE VISTAS DAS CONSELHEIRAS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE, AURINA OLIVEIRA SANTANA, MALVINA TUTTMAN E MÁRCIA ANGELA AGUIAR

1. 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 n° 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 N° 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 1° 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).

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 Tuttman (CEB/CNE), Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), Maurício Eliseu Costa Romão (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), 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:

- 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 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.

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 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, 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.

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 idéias 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.

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 açodamento. 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.

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

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

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.

APOSTANDO NA PRODUÇÃO CONTEXTUAL DO CURRÍCULO

Alice Casimiro Lopes

ProPEd/Uerj

Inicialmente, considero importante pontuar que a abordagem em um curto espaço da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas suas relações com a teoria de currículo me obriga a omitir todo um debate teórico profundo e multifacetado sobre currículo. Por isso é importante dizer que todas as conclusões que aqui apresento são baseadas em investigações minhas e de outros colegas, no Brasil e no exterior, na minha experiência como pesquisadora em Currículo e professora na Educação Superior há mais de vinte anos, bem como professora da Educação básica em escola pública por mais de dez anos.

Para aqueles que já conhecem meus textos sobre o tema (Cunha e Lopes, 2017; Lopes, 2015), minha posição nesse debate sobre as várias tentativas de formular um currículo comum (frequentemente reduzido a um conhecimento comum) é a de problematizar a própria noção de currículo comum. Com base nessa problematização posiciono-me de forma contrária à atual proposta de BNCC. Insisto nesse debate que para muitos é uma causa perdida – *habemus* base –, porque me parece necessário confrontar uma série de pressupostos que subjazem o projeto da BNCC e que não vêm sendo postos em questão. Dentre eles podemos citar brevemente a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com *mais* educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que *todos* os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum.

Tais afirmações são reiteradas nas justificativas para a centralidade curricular representada pela BNCC e simplificam o debate pedagógico sobre o tema. Tenciono neste breve texto elencar alguns dos argumentos contrários a essa centralidade curricular, considerando que desse modo podem ser ampliadas as possibilidades políticas do currículo, de forma a confrontar com o que se julga certo e estabelecido. Em outros termos, mesmo com a BNCC aprovada, julgo importante potencializar leituras divergentes e conflitantes em relação à centralidade curricular.

No Brasil, a educação básica é responsabilidade dos estados e municípios. Ao contrário do que muitos afirmam, há uma detalhada normatização curricular no país: diretrizes, parâmetros, orientações, documentos municipais e estaduais vêm circulando com significativa força principalmente nos últimos vinte e cinco anos. O próprio site da BNCC organizou esse material e destacou como eles se colocam na linha do tempo das políticas curriculares no país. Além disso, as orientações para o currículo não são construídas apenas por meio desses documentos, mas também com base em livros didáticos e literatura educacional, formação inicial e continuada de professores, avaliações centralizadas, projetos em parcerias Universidade-Escola e por meio de tantas outras ações que constituem o que, de forma geral, podemos denominar *tradições curriculares*. As disciplinas escolares e suas comunidades, por exemplo, são dispositivos sociais que se destacam na orientação curricular e compõem tais tradições.

A despeito de todas essas orientações, muitas vezes entes federados (municípios e estados), com graus de organização e de financiamento mais ou menos estruturados, demandam do Ministério da Educação orientações curriculares mais detalhadas, com o argumento de que se sentem incapazes de elaborar suas próprias propostas curriculares. Dessa maneira, se desobrigam da responsabilidade de debater e produzir localmente essas propostas, em sua relação mais direta com as escolas, ou mesmo de liderar o debate a ser realizado nas redes escolares. Mesmo quando essa posição parece ser justificada – seja por ausência de financiamento, de formação especializada nas Secretarias, dentre outros –, essa desobrigação é negativa, pois o currículo não tem como ser desvinculado de demandas contextuais que emergem mais facilmente nas relações construídas no âmbito dos sistemas educativos intermediários que mais diretamente se dirigem às escolas.

Teoricamente, é possível defender que sempre há uma contextualização radical do currículo que não pode ser resolvida pela pretensão de se associar uma parte curricular comum nacional e uma parte curricular local, como as recentes políticas têm proposto. Isso porque não há o que se possa chamar de uma parte curricular nacional ou global pura, um

contexto local puro, sem inter-relações entre os sentidos dessas supostas *partes* (sejam essas *partes* formadas por conteúdos, sujeitos, territórios). Mesmo a Matemática e a Língua Materna, que no usual registro “ler, escrever e contar” parecem ser representativas de uma universalidade consensual (uma centralidade curricular, um conhecimento comum), são campos de saber disputados, submetidos a conflitos, a uma inserção contextual capaz de produzir diferenças nas abordagens, linguagens, modos de ser e compreender o mundo. Em outros termos, são sempre particulares que em dadas relações de poder assumem o registro do universal.

Soma-se a isso que, na atual política de currículo, esse discurso universalista tende a operar com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa de escola. Nessa lógica, a BNCC é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina.

Não é problematizado o que se entende por currículo comum e o que se entende por conhecimento comum (supostos como essenciais). Tampouco são apresentados elementos que sustentem a afirmação genérica e taxativa, como se todos os estudantes e escolas fossem iguais, de que alunas e alunos não aprendem na escola, desqualificando tudo que se realiza, desempoderando quem realiza.

Muitos que defendem a BNCC alegam que sem essa base se desenvolve uma desigualdade no sistema, justamente por existirem diferentes propostas curriculares em ação. Defendo, contudo, que isso não é um erro nem mesmo um problema. A pretensão de que todas escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas.

Assim, não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro.

Além de não ser necessário que o currículo seja igual em todo país, também *não é possível que o currículo seja igual*. Por maior que seja o detalhamento curricular, ele sempre é

interpretado de diferentes maneiras nas escolas: não há como conter esse processo, porque tal processo é próprio da linguagem, da comunicação, educacional ou não, da leitura de qualquer texto. Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. Ao mesmo tempo, essa interpretação, realizada de forma imprevisível, nunca é completa (pura diferença), *nunca é o suposto caos do qual qualquer um entende o que bem quiser*. Seja porque há tradições curriculares que balizam a interpretação, seja porque há relações de poder que limitam as possibilidades de sentidos, a interpretação também tem seus limites contextuais. Talvez por isso a noção de tradução vem sendo importante para pensar teoricamente sobre a interpretação das políticas de currículo.

Mesmo não sendo possível a constituição dessa homogeneidade curricular, via BNCC ou qualquer outra organização centralizada do currículo, insiste-se no projeto de uma base unificadora e homogeneizadora, sob o argumento de que a qualidade da educação depende desse projeto. Todavia, ao se construir tal projeto, pouco se problematiza a noção de qualidade da educação. A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Conseqüentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações.

Conferindo tal centralidade à avaliação, o currículo é submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas que supostamente *dominariam* ou não tais saberes. A essa ideia de que é possível avaliar uniformemente conhecimentos/padrões de aprendizagem está incorporada a proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e distribuído para ser medido (avaliado).

Em contraposição a essa visão restrita da qualidade da educação, defendo que a educação é muito mais do que ensinar conhecimentos, transmitir conteúdos e produzir resultados em exames. Tampouco vincula-se a projetos identitários fixos para os alunos e alunas ou à formação de um pressuposto sujeito educado universal. Educação se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontroláveis, à constante dinâmica

incomensurável entre permanência e mudança (só se produz algo novo, com base em uma tradição; só se constrói uma tradição, pela mudança de seus sentidos).

Na direção do que aqui apresento, todo o esforço – financeiro, humano, intelectual – investido na produção de uma base curricular nacional deveria estar sendo investido na valorização do comprometimento dos docentes com seu trabalho, na melhoria das condições de trabalho, de estudo e de infraestrutura nas escolas, na formação de quadros nas secretarias para trabalharem com e sobre o currículo. Seria possível investir, por exemplo, no efeito multiplicador das parcerias entre Universidade e Secretarias de Educação estaduais e municipais para a formação em currículo. Não teremos uma educação de qualidade se não envolvermos os docentes na produção do currículo e não envolvermos esses docentes sem salários melhores e possibilidades de realização do que sabem fazer.

Como já escrevi anteriormente, uma base curricular comum, tal como organizada no país, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para conter a tradução e impor uma leitura como a correta, única e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contextual. Pressupõe situar o debate e a deliberação em um tempo anterior à construção da base, como se uma vez que a base fosse estabelecida, a deliberação política cessasse e não houvesse deliberação política curricular na escola e nos mais diferentes contextos sociais.

Se queremos ampliar as possibilidades políticas do currículo, me parece importante apostar em um investimento radical: sem garantias e sem certezas, nos comprometermos com a tradução contextual da BNCC, na produção contextual do currículo.

REFERÊNCIAS

Cunha, Erika Virgílio da; Lopes, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular: regularidade na dispersão. *Investigación Cualitativa*, v. 2, p. 23-35, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/68>

Lopes, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas* (UnB), v. 21, p. 445-466, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1673>

“A BASE É A BASE”. E O CURRÍCULO O QUE É?

Elizabeth Macedo (UERJ)

Essa referência (a BNCC) é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (MEC, 2017, p.5)

Em texto de apresentação da primeira versão da BNCC, o Ministro Renato Janine aludia, talvez, ao famoso poema de Gertrude Stein ao proclamar que “a base é a base”. Na poesia de Stein, uma rosa é uma rosa... e isso diz, por um lado, que uma rosa é apenas uma rosa e nada mais. Sem discussão, sem complicação! Por outro, que as palavras não têm relação direta com as coisas que pretendem representar, como também propunha Shakespeare em relação à sua rosa, cujo cheiro nada devia ao nome. Como palavra e coisa não correspondem, uma vez que usamos a palavra para nomear, o ato de repeti-la se torna imperativo para a manutenção da relação inventada. Por isso, segue-se reiterando que a base é a base.

Ao apresentar o documento aprovado pelo CNE, o MEC mantém apenas a forma trocadilho do original e proclama que “educação é a base”. O que esta frase nos diz sobre a ideia de educação com que o MEC trabalha? Que a base de que se está falando — nacional curricular comum — é o mesmo que (ou contempla) a educação que pretendemos dar às nossas crianças. Não fosse este um dos sentidos possíveis, o trocadilho não se aplicaria. A leitura mais benevolente, diz-nos que a educação é a base para outras conquistas, seja para o país, seja para cada um de nós. Ainda que se tenha construído em torno deste segundo sentido uma certa aura positiva, há, nele, a assunção de que a educação precisa, pragmaticamente, ser útil para algo que virá. Assim, ela é marquetizada, um bem a ser trocado no mercado futuro.

Início este texto desta forma, porque meu objeto aqui é a atual distinção, feita pelo MEC e explícita nas palavras do Ministro da Educação que uso como epígrafe, entre a BNCC

e os currículos. BNCC não é currículo!, temos ouvido por aí como resposta às muitas críticas de que a base reduzia o currículo a uma listagem de competências. Se é positivo que o MEC tenha incorporado, de forma explícita, essa distinção, não se deve permitir que ela escamoteie que a política de estabelecer uma base nacional e comum para os currículos produz um significado para currículo — que terá que ser repetido posto que não coincide, nem poderia, com a coisa. E, quando se diz que a educação é a base para o futuro, algo desse sentido já é projetado.

Leio o documento aprovado pelo CNE para buscar outros elementos que me permitam entender um pouco melhor o significado de currículo que a BNCC produz ao pretender sustentar a distinção que o Ministro anuncia. Ao longo das páginas iniciais da Base, suas palavras são reiteradas na ideia de que os currículos serão *elaborados* ou *construídos* [pelos municípios, pelas escolas ou pelos professores] tendo a Base como base. Em uma formulação mais direta dessa relação, diz-se que “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (MEC, 2017, p. 16). Surge, assim, um termo já clássico no campo do currículo que pretende dar conta de que os currículos formais não esgotam as possibilidades do que ocorre nas escolas. Currículo em ação, portanto, é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC. A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo.

O conceito de currículo em ação ou vivido aparece em diferentes autores no campo do currículo, no geral, se referindo, ao que ocorre nas escolas. A ideia de complementaridade em relação ao currículo prescrito também perpassa a maioria dos sentidos que ele vai assumindo na literatura, dando conta da impossibilidade do currículo formal fazer jus às experiências imprevisíveis que ocorrem no dia a dia da sala de aula. Gosto, especialmente, da defesa inicial de Greene (1977) de que o sentido de currículo precisava englobar mais do que o saber socialmente prescrito a ser dominado, abrindo-se para experiências que permitissem ao aluno compreender o seu próprio mundo da vida. Há, na ideia de currículo vivido de Greene, uma chamada para que a escola se abra ao que não pode, nem muito menos deve, ser planejado, projetado e essa chamada anima um sentido de educação como subjetivação. Embora em tons fenomenológicos, tal chamada — que, sem ser o mesmo, dialoga com Dewey — encontra ressonâncias não apenas em autores fenomenológicos (Pinar, 2016) como críticos (Apple, 1993). Marca a reconceptualização dos estudos curriculares americanos

e está presente, por outras vias, na NSE inglesa, ambas pilares constitutivos do campo no Brasil. Uso aqui essas referências antigas para dar conta de há quanto tempo essa discussão aí está.

O sentido de currículo em ação mobilizado pela BNCC vem de outra tradição, aquela que exatamente está sendo criticada por Greene e por grande parte do campo do currículo nos últimos quase 50 anos. Nela, o currículo em ação é uma releitura do currículo formal que ocorre por ocasião de sua implementação. Talvez se possa defender que a releitura, ao focar no local, abriria o currículo às experiências dos sujeitos. Uma experiência, no entanto, projetada em nível municipal, escolar ou da sala de aula, não a experiência imprevisível que a própria ideia de um currículo nacional necessário torna difícil conceber. Para a BNCC, a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação.

Stephen Ball (2009) não é o único autor a denunciar os problemas de um modelo que, como este, aparta formulação de implementação curricular. A própria recorrência de estudos que apontam dificuldades de implementação, quando as políticas formuladas não entregam o que prometem, indica a falência do modelo. Na literatura nacional e internacional (Loveless, 2016; Ravitch, 2013; Reid, 2009; McCarty, 2009; entre outros), está cada vez mais claro que intervenções centralizadas via currículos formais falham sistematicamente. Não é inexorável que políticas públicas, para serem públicas e lidarem, por exemplo, com a educação de todo o país, tenham que produzir respostas centralizadas; elas podem ser gestadas nos espaços-tempos em que as intervenções acontecem. O exemplo da Finlândia (Sahlberg, 2015) é icônico ao demonstrar que as políticas curriculares podem ser pensadas na escola, se houver valorização dos professores e financiamento adequado para a educação. Por outro lado, os resultados da aplicação do Common Core americano vêm demonstrando que não há redução nos níveis de desigualdade social e racial com políticas centralizadas, ao contrário (Ravitch, 2013). Já nos anos 1970, a Nova Sociologia da Educação inglesa indicava que, mesmo quando não havia currículos nacionais, testagens de larga escala legitimavam determinados saberes e ampliavam a seletividade da educação, prejudicando grupos sociais menos favorecidos (Young, 1971).

Se há tantos indicativos de que tais políticas não dão os resultados esperados, o que justifica a insistência? Há, claro, a incredulidade dos formuladores de que algo produzido com tanto rigor científico possa não funcionar. Há um discurso pedagógico prescritivo que, com boas intenções, pretende ditar o que o Outro deve ser (Gabriel, 2017; Macedo, 2017).

Há uma sensação de desespero e desamparo criada por uma propaganda de que, apesar do esforço de muitos, a educação não deslancha (Taubman, 2009). Mas há, também, não sejamos ingênuos, interesses comerciais muito fortes, num país em que a população em idade escolar é de aproximadamente 45 milhões de pessoas (IBGE, 2010). Em 2018, apenas em recursos do tesouro nacional, consta do orçamento o valor de 100 milhões de reais para a implementação da Base. Ela cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais. Exemplos que sustentam essa ilação são diversos: as consultorias na formulação dos “currículos em ação” nos municípios; os seminários envolvendo instituições estrangeiras com vistas à formação de professores; os movimentos das diversas fundações no sentido de produção de material e capacitação. Só para dar materialidade a tais exemplo, em março agora (2018), ocorreu em São Paulo, evento de promoção da MindLab, empresa privada que vem atuando na formação de professores e em ambientes informáticos para o desenvolvimento, entre outros, de jogos educativos voltados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, um dos “novos” conceitos presentes na BNCC. A propaganda da MindLab traz um conjunto de parcerias com Universidades estrangeiras, dentre as quais a Yale University, em que são realizados estudos experimentais — modelo cuja validade é questionada na literatura educacional desde os anos 1970 — com a função de avaliar os jogos por ela produzidos. Na mesma época, no Rio de Janeiro, ocorria um evento sobre a BNCC e a formação de professores, nos quais estavam representados o MEC, o Teachers College/Columbia University e a Fundação Lemman. A única instituição de formação de professores brasileira presente oficialmente era o Instituto Singularidades, sediado em São Paulo e parte do grupo Península (Leia-se Abílio Diniz). Estamos abrindo mão do caráter público das políticas educacionais, não apenas pela parceria com instituições privadas, mas pela assimilação de seus modos de gestão (Ball, 2012). Estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras para “comprar” parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição.

Não quero, no entanto, finalizar este texto sem focar a base em si, entendendo que ela funcionará como currículo prescrito e como norteador da avaliação, segundo o INEP e o próprio documento. A versão aprovada conta, em relação às demais, com a novidade de ser estruturada em torno de competências, como ocorria com os PCN. Não há dúvidas, como atesta a BNCC, de que os currículos centralizados no mundo têm, em sua maioria, usado a linguagem da competência, ainda que seus sentidos variem de caso a caso. Trata-se

de um termo em disputa que vem sendo significado de formas distintas, remetendo a Chomsky, Piaget, a novas formas de produção, entre outras. Se esses sentidos circulam aqui e ali nos debates da BNCC, a noção de competência como “mobilização de conhecimentos (...), habilidades (...), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (MEC, 2017, p.8) é materializada, ao longo do documento, como meta a ser atingida. Funciona, assim, como standard para avaliação e torna-se uma versão atualizada da velha racionalidade sistêmica que sustenta a elaboração curricular técnica, especialmente bem desenvolvida nos EUA. Taubman (2009) identifica os primórdios dessa tradição nas demandas do treinamento militar americano do período da Guerra Fria, destacando que as políticas recentes têm se apoiado em um conjunto de teorias de aprendizagem mais complexo que inclui campos tradicionais — psicologia, linguística, ciências computacionais —, mas também a neurociência. Não é a toa que as competências são formuladas, na BNCC, como comportamentos mais globais, depois são desdobrados em habilidades. Estas são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar. Os velhos modelos de Bloom e Mager (MEC, 2017, p.29) — expoentes da abordagem técnica dos anos 1950-1960 — estão de volta para possibilitar a escrita clara e inequívoca das habilidades, codificadas com letras e números cuja montagem é detalhadamente explicada. Como o documento informa que tais códigos não explicitam sequência ou importância, o sentido de seu destaque seria, talvez, apenas fortalecer o imaginário de controle necessário à implementação de um currículo formal centralizado. Certamente, está-se contado que a avaliação desempenhe o seu papel de direcionar tal implementação e os códigos seriam um lembrete, aos mais rebeldes, de que ela ocorrerá. Longos e complicados, eles gritam que a base é a base.

Desde o início deste texto, os versos de Gonzáginha têm ecoado — com Gertrude Stein e Shakespeare — na minha cabeça: e a vida, o que é?, diga lá meu irmão. Como nosso poeta, eu fico com a resposta das crianças. O currículo, quando é vida, é bonito, é bonito e é bonito. Sua “boniteza” se manifestará sempre nos espaços-tempos em que a educação acontece e o espelho seguirá respondendo “branca de neve” para a bruxa má. Mas os efeitos de normatividades que tratam a vida como o distúrbio a controlar e a sujeira a eliminar, não podem ser desprezados por educadores responsáveis — porque elas atuam sobre nós e porque precisamos seguir com nossas bonitezas.

REFERÊNCIAS:

APPLE, Michael. (1993) *Official Knowledge*. New York: Routledge.

- BALL, Stephen. (1994). *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham, Open University Press.
- BALL, Stephen. (2012). *Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. New York, Routledge.
- GABRIEL, Carmen (2017). Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. *Currículo sem fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 515-538, set./dez.
- GREENE, Maxine. (1977) Curriculum and consciousness. In Bellack, A. & Kliebard, H. (orgs). *Curriculum and evaluation*. Bekerley. McCutchan Publishing Corporation, 237- 253.
- IBGE (2010). *Censo 2010*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acessado em 14 de março de 2018.
- LOVELESS, T. (2016). *The 2016 Brown Center report on American education*. Washington, DC: Brookings Institution.
- MACEDO, Elizabeth (2017). Mas a escolar não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez.
- MCCARTY, T. (2009). The impact of high-stakes accountability policies on Native American learners: Evidence from research. *Teaching Education*, 20(1), 7–29.
- MEC (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.
- PINAR, William (2016). *Ensaio selecionados*. São Paulo: Cortez.
- RAVITCH, Diane. (2013). *Reign of erros: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York, Random House.
- REID, A. (2009). Is this a revolution?: A critical analysis of the Rudd government's national education agenda. *Curriculum Perspectives*, v. 29. n. 3, p. 1–13.
- SAHLBERG, Pasi. (2015). *Finnish Lessons 2.0*. Nova York: Teachers College Press.
- TAUBMAN, Peter. *Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in Education*. New York: Routledge, 2009.
- YOUNG, Michael F. (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.

PNE E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): IMPACTOS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA

Erasto Fortes Mendonça

Pode-se entender que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma pretensão a ser alcançada em conformidade com o que estabeleceu a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 210, parágrafos 1º e 2º, ao referir-se aos conteúdos mínimos a serem fixados para o ensino fundamental, no sentido de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais, dispondo, ainda, sobre a obrigatoriedade de oferta de matrícula facultativa do ensino religioso, da ministração dessa etapa da educação básica em língua portuguesa e da possibilidade de utilização das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem às comunidades indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 26, fixaria posteriormente que os currículos do ensino fundamental e médio deveriam ter uma base nacional comum a ser complementada pelos sistemas de ensino e pelas escolas por uma parte diversificada que atendessem a características regionais e locais. Essa redação seria alterada pela Lei nº 12.796/2013, incluindo nesse dispositivo a etapa da educação infantil. Anteriormente, a Lei nº 12.608/2012 e Medida Provisória nº 746/2016 havia incluído componentes nos ensinos fundamental e médio e disposto que temas transversais seriam inseridos pela BNCC, a depender de aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) depois de ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Note-se que essas últimas alterações seriam posteriormente revogadas. Por fim, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB para reformar o ensino médio, entre outras mudanças que esse instrumento jurídico dispõe. Essa lei mutila essa etapa da educação básica, dando a ela nova conformação, inclusive de opção dos chamados itinerários formativos, entre eles o de formação técnica e profissional, a partir de

arranjos curriculares a depender da possibilidade dos sistemas de ensino e da escolha dos estudantes, o que nos remete à fracassada experiência da formação profissionalizante obrigatória da reforma do ensino instituída pela Lei nº 5.692/1971, de triste memória. A lei que reformula o ensino médio exerce, ainda, influência sobre os currículos dos cursos de formação de docentes, altera disposições sobre o Fundeb e revoga a Lei nº 11.161/2005, que dispôs sobre o ensino de língua espanhola, resultado de acordos multilaterais no âmbito do Mercosul. Como se pode observar, as alterações impostas pela reforma do ensino médio provocam grandes impactos na vida dos sistemas de ensino e das escolas e, conseqüente, na gestão dessas duas instâncias.

Para relacionarmos a BNCC com a gestão da educação e das escolas, é importante lembrar que a Gestão Democrática foi fixada como princípio do ensino no Brasil, disposto no Inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, portanto um imperativo constitucional. A inclusão desse inciso e de outras conquistas educacionais na Carta Constitucional foi resultado de ampla mobilização de setores organizados da sociedade brasileira em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Isso já demonstra que as entidades nacionais que compuseram o Fórum entendiam a gestão democrática para muito além do espaço do ensino escolar, alcançando os sistemas de ensino e a própria definição das políticas educacionais do Estado brasileiro.

Essa mesma articulação deu-se durante a discussão e aprovação da LDB, ainda que o projeto defendido pelo Fórum tenha sido muito mais avançado do que aquele que acabou logrando aprovação e sanção. Da mesma maneira, a aprovação dos dois Planos Nacionais de Educação, em 2001 e 2014, foi objeto de intensas mobilizações nacionais demonstrando que as entidades nacionais de educação permaneceram mobilizadas pela manutenção, ampliação e consolidação das conquistas do mais amplo e socialmente referenciado direito à educação.

O processo que precedeu o encaminhamento da BNCC ao Conselho Nacional de Educação, órgão legalmente responsável pela sua aprovação final, foi anunciado pelo governo federal como democrático ao afirmar em sua introdução que o documento foi “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira”. No entanto, sobressai nítido que esse “debate” não teve o mesmo nível de participação que aqueles verificados no processo constituinte ou naquele que precedeu a aprovação da LDB e dos Planos Nacionais de Educação.

Nesse sentido, o processo de elaboração e aprovação da BNCC está longe de ser um exemplo de gestão democrática na formulação de política pública educacional tão importante para o desenvolvimento da educação em nosso país. Talvez não tenha sido por outra razão que o documento encaminhado ao CNE pelo MEC não contemple nem sequer uma vez a expressão “gestão democrática”, recuperada duas vezes no parecer que aprovou a BNCC naquele colegiado. Certamente por isso o referido parecer não foi aprovado por unanimidade, merecendo três votos contrários com respectivas declarações de voto, num deles, dentre outras razões por entender que a BNCC aprovada por maioria “afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas”.

Como compreender os impactos que a BNCC aprovada causa nos processos de gestão dos sistemas de ensino e das escolas? O primeiro elemento a considerar é o rompimento com a concepção de Educação Básica insculpida na LDB, uma vez que o CNE foi levado a considerar a aprovação de proposta incompleta encaminhada pelo MEC sem contemplar o ensino médio, sem a modalidade Educação de Jovens e Adultos e sem a Educação do Campo, além de outras fragilidades.

Extremamente graves as declarações emanadas nos votos contrários dados ao parecer que aprovou a BNCC, que consideraram ter o CNE abdicado de seu papel de órgão de Estado, subentendendo-se que, tendo renunciado por vontade própria a autonomia que lhe dá a legislação, assumiu função de órgão de governo, apequenando-se, portanto. O CNE, na condição de órgão normativo de âmbito nacional, é parte fundamental do Sistema Nacional de Educação. Considerando que a resolução normativa que institui e orienta a implantação da BNCC a ser respeitada obrigatoriamente pelas etapas e modalidades da Educação Básica foi aprovada sem nem ao menos ter obtido consenso interno entre seus membros, o simbolismo que essa fragilidade representa terá certamente impactos na organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvida pelos sistemas de ensino e pelas escolas.

Para melhor enfrentar esses possíveis impactos, importa lembrar que não está em discussão a vigência da gestão democrática, uma vez que se trata de um imperativo constitucional e legal, tendo em vista que foram aprovadas e sancionadas disposições infraconstitucionais pela LDB e pelo PNE em vigor que orientam a sua materialização no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas.

Em se tratando de impactos sobre a organização do trabalho pedagógico, ainda que

a BNCC deva ser respeitada, os sistemas de ensino continuam a gozar de autonomia na elaboração de suas propostas pedagógicas e as escolas, em obediência ao que determina explicitamente o artigo 14 da LDB, devem elaborar seus projetos políticos pedagógicos (PPP) com a participação dos profissionais da educação. É praticamente consenso no âmbito dos estudos e pesquisas sobre gestão democrática que o projeto político pedagógico é uma das expressões materiais da gestão democrática por excelência, uma vez que se constitui mecanismo de participação e construção da autonomia escolar.

É certo que a implementação de um PPP autêntico enfrenta limitações que precisam ser consideradas, especialmente as frequentes imposições das secretarias de educação e a centralização de decisões que dificultam as decisões locais e colegiadas que devem presidir a elaboração de proposta referenciada na autonomia pedagógica da escola.

Não se pode desconsiderar que vivemos um momento de retrocessos das conquistas alcançadas nas últimas décadas em relação ao direito à educação e às políticas públicas que lhes dão consequência. Mas somos filhos e filhas de um processo histórico que nos ensina que a gestão democrática é um processo conquistado pela organização e pela luta dos trabalhadores da educação, dos estudantes e de parcelas importantes da sociedade organizada. Com a convicção de que não se trata de uma política pública outorgada pelos governos, é imperativo que esses grupos mantenham-se mobilizados na crença de que zelar pela gestão democrática é estar na resistência a que somos chamados.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E OS IMPACTOS NAS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Luiz Fernandes Dourado

João Ferreira de Oliveira

No Brasil, sobretudo a partir do *impeachment* de Dilma Rousseff, aconteceram importantes retrocessos nas políticas sociais e educacionais, mediante adoção de novas práticas, programas e ações do governo federal. Além disso, essas medidas passaram a ser tomadas de forma mais centralizada e sem a participação mais ampla da sociedade civil organizada. Além disso, passaram a ser permeadas por concepções privatistas, desconsiderando os acúmulos produzidos pelas entidades e instituições do campo educacional comprometidas com a educação pública de qualidade socialmente referenciada.

Além das reformas do teto dos gastos - EC 95/2016 (BRASIL, 2016) e trabalhista - Lei nº 13.467 de 2017 (BRASIL, 2017b) - que têm grande impacto nas políticas sociais, destacam-se a extinção, revisão ou diminuição de programas sociais ou do campo da educação, por meio de cortes na Lei Orçamentária Anual (LOA), bem como ações de cunho mais autoritário, a exemplo da revogação da nomeação do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2016, além da intervenção na composição do Fórum Nacional de Educação (FNE) e na realização da CONAE 2018 - Decreto de 26 de abril de 2017 (BRASIL, 2017d) e Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017c. Nesse contexto, destaca-se também a Reforma do Ensino Médio - Lei nº13.415, de 2017 (BRASIL, 2017e) - enviada ao Congresso por meio de medida provisória e o encaminhamento e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, excluindo, na versão encaminhada e aprovada pelo CNE, o Ensino Médio. Destacam-se, ainda, nesse processo, ações voltadas à formação inicial e continuada de professores, destacadamente a chamada

Residência Pedagógica, a alteração no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a ênfase à formação na modalidade a distância.

Nesse processo, foram, pois, secundarizados movimentos e perspectivas que se encaminhavam para o estabelecimento de políticas de Estado por meio das conferências de educação - a exemplo da CONAE 2010 e 2014, que possibilitaram debates, proposições e deliberações dos diversos setores da sociedade civil e política - e, sobretudo, pela aprovação, sem vetos, do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) - por meio da Lei n.13.005/2014 (BRASIL, 2014a), após quase quatro anos de discussões e embates no Congresso Nacional.

Entre as alterações nas políticas e gestão da educação brasileira nas duas últimas décadas, que podem ser consideradas como avanços no tocante ao direito à educação, destacam-se:

a) A aprovação da EC 59/2009 (BRASIL, 2009b) que ampliou a educação obrigatória no Brasil, passando do Ensino Fundamental - 6 a 14 anos - para a Educação Básica de 4 a 17 anos (Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio), e definiu sua universalização até 2016;

b) a aprovação, pelo Congresso Nacional, do PNE (2014-2024), que foi sancionado sem vetos pela presidência da República em junho de 2014, definindo, entre outros: a adoção do percentual de 10% PIB para a educação até 2024 e a institucionalização do Sistema Nacional de Educação (SNE) no prazo de dois anos. Foram estabelecidas, portanto, 20 importantes metas e estratégias para expansão e ampliação do direito à educação nos seus diferentes níveis e modalidades. A aprovação do PNE pelo Congresso Nacional e a sanção presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a), inauguram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. O PNE, se entendido e materializado como plano de Estado, mediante efetiva articulação entre os entes federativos, apresenta avanços significativos, a exemplo do que prevê o Artigo 2º;

c) os processos regulatórios, com destaque para a criação de diversas comissões no CNE (formação, gestão democrática, sistema nacional de educação, educação a distância, educação indígena, entre outros) e a aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente as diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica - Resolução CNE nº 02/2015 (BRASIL, 2015) - as diretrizes para a formação inicial e continuada dos funcionários da Educação Básica - Resolução CNE n. 02/2016 (BRASIL, 2016c) e as diretrizes e normas para oferta de cursos de educação a distância - (Resolução CNE n. 01/2016 (BRASIL, 2016b).

d) Elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para os níveis da Educação Básica e modalidades de educação que, a partir de amplo debate, buscaram estabelecer a Base Comum Nacional. Tratou-se de estabelecer em consonância com a CF/1988 e com a LDB, indicações gerais da formação diversa e plural desejada para cada etapa e modalidade da educação brasileira.

Após a aprovação do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), e na esteira do golpe parlamentar que rompe com a legalidade democrática no Brasil, no momento que deveria ser o de materialização do Plano, passamos a ter retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores. De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação.

Destacam-se, nesse processo, a aprovação da EC 95/2016 (BRASIL, 2016a); a reforma do Ensino Médio e a centralidade conferida à BNCC. Tais alterações, objeto de grandes controvérsias e perspectivas político-pedagógicas, ao invés de buscarem efetivar o PNE (2014-2024), por meio de articulação federativa, da institucionalização do Sistema Nacional de Educação e do redimensionamento e articulação do papel do Estado, visando a garantir o direito à educação, passaram a redirecionar estas proposições por intermédio de políticas de regulação sob o viés privatista. No tocante à BNCC, sobretudo na terceira versão produzida pelo Ministério da Educação (MEC) e na versão aprovada pelo CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), foi reforçada a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e estandardizada.

A BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC, apresenta-se, portanto, fragmentada, por excluir o Ensino Médio, e restritiva, à medida que direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram reduzidos a uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho. Tal concepção e política, de forte centralização e protagonismo do governo federal, não contribuem para o estabelecimento de políticas nacionais pautadas na relação de efetiva cooperação e colaboração entre os entes federativos, entre seus sistemas de ensino, instituições educativas, bem como seus profissionais e estudantes.

A BNCC aprovada não se apresenta, portanto, como proposta pedagógica nacional para a concretização dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconiza a Constituição Federal e o PNE 2014-2024, a partir de uma concepção ampla de

educação, cujos processos formativos deveriam materializar-se mediante esforço federativo para a construção de currículos, tendo por eixo a unidade e diversidade, requerendo, portanto, a efetiva cooperação entre os entes federativos, a colaboração entre os sistemas de ensino, a participação das instituições educativas, seus profissionais, estudantes e suas famílias, visando à garantia do direito à educação e cumprindo os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2009a). Ao contrário, a visão político-pedagógica, que estrutura a BNCC, não assegura ou ratifica a identidade nacional sob o eixo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à diversidade e à efetiva inclusão, conhecimento e cultura, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Tais proposições alteram, significativamente, os marcos regulatórios para a Educação Básica e na Educação Superior incide, diretamente, nos processos de organização, gestão e regulação da formação de professores.

Desse modo, a BNCC se apresenta como aliada na efetivação de propostas e dinâmicas curriculares que contribuem para a padronização e reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, profundamente articulada à avaliação estandardizada, desconsiderando a realidade nacional, as diretrizes curriculares nacionais dos níveis da Educação Básica e as singularidades das etapas e modalidades educativas.

A lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas. Além disso, observa-se subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular, cujos planejadores da política federal assumem as definições e os mecanismos de sua implementação por meio do financiamento, da gestão centralizada, da avaliação, da formação de professores, entre outros.

De modo geral, a BNCC indica ainda: a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação; d)

enfoque curricular tecnicista, centrado em objetivos de aprendizagem e aferição de aprendizagens baseadas em competências; e) ausência de articulação com as demais modalidades da educação nacional que compõe a Educação Básica, como a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica; f) falta de articulação no tocante à concepção e diretrizes da Educação Básica, tendo em vista a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão, capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país, capaz de criar novos conhecimentos, de criar novas direções para o nosso futuro comum.

Não se pode esquecer também que a BNCC é parte de uma política mais ampla que vem sendo implementada a partir do *impeachment* de Dilma Rousseff. Nesse contexto, é preciso, de modo coletivo e propositivo, retomar e continuar lutando por uma agenda democrática e inclusiva no campo da educação, visando a enfrentar a perda de direitos e a ideologia conservadora da política e das ações em curso; as diferentes formas de terceirização e privatização; o gerencialismo e a lógica do privado, que concebe a educação como mercadoria e naturaliza a dinâmica do mercado na educação, tendo em vista a concorrência interna, a individualização, a diferenciação e a premiação por resultados; a subordinação formal e concreta do campo da educação aos interesses econômicos em contraposição à perspectiva da educação como direito social e humano. Esses são os fundamentos dos novos marcos regulatórios em curso, cujos impactos serão significativos, caso se efetivem, nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017a** (*) Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: 20/04/2018.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017b**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso: 20/04/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017c**. Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. <http://fne.mec.gov.br/9-uncategorised/1310-portaria-n-577-de-27-de-abril-de-2017>. Acesso: 20/04/2018.

BRASIL. **Decreto de 26 de abril de 2017d**. Convoca a 3ª Conerência Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/dsn/Dsn14456.htm. Acesso: 20/04/2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017e.**

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Disponível em: Acesso: 20/04/2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016a.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso: 20/04/2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1, de 11 de março de 2016b (*)** Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso: 20/04/2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2, de 13 de maio de 2016c.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/34891-resolucoes-cne-ces-2016>. Acesso: 20/04/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: 20/04/2018.

BRASIL **Lei n.º13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014a.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. **Documento final.** Brasília: MEC, 2014b.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. **Documento final.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988.** Brasília: Senado Federal, 2009a.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009b.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso: 20/04/2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08 jan. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a Educação Brasileira.** Brasília: Inep (PNE em Movimento; 1). 2016.

PNE, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS: RELAÇÕES POSSÍVEIS?

Nilda Alves*

DE ONDE PARTIMOS PARA PENSAR O PNE E A BNCC

Retomo, para iniciar, um texto que ‘uso’ (CERTEAU, 1994)¹, há bastante tempo, pois resume aquilo que vem movimentando meu pensamento nas pesquisas que coordeno, nas ações políticas que desenvolvo, nos textos que escrevo:

o problema da escola é basicamente uma falta de respeito pela individualidade dos professores e (...) [dos estudantes]. Quando se constrói um sistema que ignora a dimensão humana das interações, isso torna-se a raiz dos problemas. A escola não é gerida no sentido do benefício das crianças [e jovens]. (...) E o dinheiro direcionado para a construção da superestrutura do estudo da educação, com milhares de pessoas envolvidas, traduz-se na escassez de dinheiro para as escolas locais. Os professores das escolas têm problemas; não têm tempo para resolvê-los e as pessoas das universidades “usurpam” esses mesmos problemas desses mesmos professores e, na sua atmosfera rarefeita, fazem uso das suas técnicas empíricas para tentar resolvê-los. Estamos, claramente, em face de um problema teoria-prática. O problema teoria-prática é de âmbito político, em termos de quem estuda os problemas (...) do [aprenderensinar]. Os professores não estudam os seus problemas e é esse o problema. Subjacente a esta questão repousa (...) o ataque continuado aos professores, parcialmente justificado pela qualidade da Formação de Professores, [o que] representa outro problema fulcral e o pressuposto de que se pode melhorar a qualidade da leccionação através da redução da energia e do entusiasmo dos professores é um erro profundo. O uso da linha de produção de Henry Ford na escola [representa] uma ideologia sem o menor sentido. (HUEBNER², in PARASKEVA, 2007: 11-12)

Esses processos indicados na citação acima, em contexto norte-americano, tem sido agudizado em nosso país, devido a um processo a que temos chamado de “apostilagem dos

* Professora titular aposentada da UFF (Universidade Federal Fluminense) e da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Atuando, presentemente, como docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação/UERJ-Maracanã/RJ e do PPGEduc-Processos formativos e desigualdades sociais/UERJ-S. Gonçalo/RJ.

¹ Para Certeau (1994), todo ‘uso’ vai sempre para além do consumo pois inclui processos de criação, de ‘conhecimentosignificações’ e de tecnologias.

² A referência é HUEBNER, Dwayne. Entrevista, gravada em 3718 Seminary Rd, Alexandria, VA22304, Washington, EUA.

processos pedagógicos”. Aqui, não são as universidades³ que se apropriam dos problemas que os docentes têm, mas, indo direto não ao estudo dos problemas, mas às soluções que entendem ser as ‘indispensáveis’, porque “mais rápidas e mais fáceis”, esses problemas têm sido apropriados por fundações privadas, inúmeras delas ligadas a bancos. Essas fundações são buscadas por gestores públicos, em nível estadual e municipal, para indicar aos professores como devem atuar, a partir de períodos curtos de formação, com a criação de material didático que devem seguir à risca – o que dar em que dia, em que hora, ou seja, verdadeiras “apostilas” - e com um controle do que fazem em sala de aula. Tudo a pretexto que isto melhorará, em tempo curto, o resultado das provas aplicadas nacionalmente o que permitiria a vinda de maior cota de dinheiro do governo federal para o estado ou município. Ou seja, executa-se um movimento que gasta dinheiro público, pagando entidades privadas, para ter um orçamento que, ilusoriamente, poderá ser elevado, se... Em resumo, este tipo de processo é assim pensado: tudo estará resolvido, se os docentes forem obedientes, aplicando em seus estudantes estas fórmulas mágicas. Naturalmente, se não der certo – porque não dará, como já não deu em outros países (RAVITCH, 2011) – esses docentes receberão, mais uma vez, as culpas pelos erros que possivelmente cometeram ao não executarem o que era mandado – “indicado” é o termo usado nas falas e documentos oficiais... Junto, sem dúvida alguma, à “má formação” que receberam na universidade...

Nesta pequena introdução, para indicar as bases do pensamento que desenvolvo, trago, ainda, Certeau (1994) que nos mostra que uma imersão atenta na vida cotidiana, com disposição para se enxergar além da aparente sujeição das pessoas às lógicas e prescrições do mercado, das indústrias produtoras de artefatos múltiplos, bem como aos ditamos oficiais de currículo, nos permite perceber que os ‘*praticantespensantes*’ (OLIVEIRA, 2012) da cultura - com as escolas nela inseridas – criam, em suas operações de usuários desses produtos e tecnologias, nos múltiplos cotidianos em que vivem, outras lógicas e sentidos para o que lhes é posto para consumir, constituindo inúmeras redes educativas, nas quais criam novos ‘*conhecimentos significações*’, solidariedades, produzindo ações curriculares de ‘indisciplinas’ que potencializam suas vidas. Nas próprias palavras de Certeau (1994):

produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, os consumidores produzem uma coisa que se assemelha às “linhas de erre” de que fala Deligny⁴. Traçam “trajetórias indeterminadas”, aparentemente desprovidas de sentido por que não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas. Embora tenham como material os *vocabulários* das línguas recebidas (o vocabulário da TV, o do jornal, o do supermercado ou das disposições urbanísticas [ou de propostas curriculares oficiais]) embora fiquem enquadradas por *sintaxes* prescritas (modos temporais dos horários, organizações paradigmáticas dos lugares, etc.), essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos *diferentes*. (p. 97)

³ Quanto às universidades, em nosso país, a tendência é eliminá-las como o pronunciamento de uma ex-secretária de educação, do município do Rio de Janeiro, permite antever: “não trabalho com universidades; seu pessoal quer pensar muito e não age rápido”.

⁴ Pedagogo francês que em inúmeras experiências pedagógicas que desenvolveu, registrou e pensou o que vivia, deixando-nos um importante e interessante legado ‘*praticoteórico*’.

Essas são as ideias que norteiam minhas possibilidades de compreensão do momento presente que enfrentamos em nosso país – e no mundo – no que se refere às questões da Educação escolarizada, nos seus tantos e diversos cotidianos. Em síntese: 1. não podemos pensar ser possível mudanças dos processos curriculares sem a efetiva, participativa e criativa presença cotidiana de docentes e discentes, com a adesão de seus responsáveis e de todos os *‘praticantespensantes’* dos processos escolares; 2. nossas pesquisas de muitos anos, nos cotidianos escolares, em suas complexas e variadas relações com todas as redes educativas que formamos e nas quais nos formamos, cotidianamente, nos permitem perceber que nunca há (nunca houve e nunca haverá) processo curricular que se repita, seja cópia de algo oficial, seja algo que foi já feito por docentes e discentes, de um ano a outro, de uma escola a outra. Assim, podemos afirmar que há sempre criação do novo nas ações aparentemente repetitivas dos currículos escolares.

AS NORMAS LEGAIS/OFICIAIS E OS MOVIMENTOS CURRICULARES NOS PROCESSOS ESCOLARES COTIDIANOS

As normas oficiais, em qualquer campo do social, resultam de múltiplas negociações entre forças políticas diversas, em contextos bastante diferenciados. No campo da Educação, buscando compreender estes processos, em especial na formação de docentes, temos identificado e trabalhado com inúmeras redes que caracterizamos como sendo de *‘prácticasteorias’* já que produzem ideias a partir de múltiplas práticas sociais. Essas redes educativas são, até o momento, assim identificadas: a das *‘prácticasteorias’* da formação acadêmica; a das *‘prácticasteorias’* pedagógicas cotidianas; a das *‘prácticasteorias’* das políticas de governo; a das *‘prácticasteorias’* coletivas dos movimentos sociais; a das *‘prácticasteorias’* de criação e “uso” das artes; a das *‘prácticasteorias’* das pesquisas em educação; a das *‘prácticasteorias’* de produção e ‘usos’ de mídias; a das *‘prácticasteorias’* de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas.

As complexas e diversas negociações existentes entre os *‘praticantespensantes’* nessas redes educativas – dentro delas e entre elas - permitem, nos diversos momentos políticos, o surgimento de diferentes propostas para o campo. Neste sentido, à guisa de exemplo, podemos lembrar que se a Base Nacional Comum está presente na formulação final do Plano Nacional da Educação, houve um longo movimento para que até aí chegássemos. Em primeiro lugar lembremos que ela foi inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) de dois modos diferentes: Base Nacional Comum, quando se refere à Educação básica e Base Comum Nacional, quando trata da formação de professores. Esta diferença tem uma grande história que não cabe aqui desenvolver mas que pode ser encontrada, por exemplo, em ALVES (2017).

Podemos lembrar, também, que muito próximo ao lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – a que o governo de então queria dar a entender que formariam a tal BNC e que serviriam de apoio aos testes nacionais que começaram nesse então – houve um grande movimento de toda a sociedade na direção de produzir Diretrizes nacionais que seriam muito mais amplas e que poderiam dar um rumo mais amplo e consequente para as propostas curriculares do país. Isto foi acolhido e consolidado no Conselho Nacional de

Educação em um grande número de diretrizes cujas propostas foram trazidas, como reivindicação, por inúmeros movimentos sociais. Elas apareceram quer quanto a níveis de ensino; quer quanto a modalidades diferentes de ensino; quer quanto à incorporação de segmentos particulares relacionados aos direitos às diferenças. Conforme essas diretrizes iam sendo formuladas, uma movimentação variada passou a indicar nas diversas redes educativas cotidianas incorporações diversificadas. Inúmeras dessas foram transformadas em leis.

Nos cotidianos escolares, em acordo com as múltiplas redes que formam e nas quais são formados, seus *'praticantes pensantes'* – docentes, outros trabalhadores do ensino, discentes, seus responsáveis, comunidade local, responsáveis locais de educação, pesquisadores da educação, membros de movimentos organizados etc – processavam de modos diferentes toda esta movimentação: de parâmetros a diretrizes, de aparecimento de leis diversas etc E com o que tinham e podiam desenvolveram processos bastante diversificados de articulação de todo este material, enquanto iam criando outros que tinham a ver com suas ações anteriores, sua formação, suas crenças.

No momento atual, em torno da BNCC – e do PNE – percebemos que as movimentações vão se dando nestes processos diversificados. Em especial, com relação à formação herdada de organização curricular por disciplinas, as resistências vão se dando na possibilidade de se manter as existentes, na idéia de que devemos todos contribuir para uma melhor formação dos docentes. Mas ao lado dessas resistências surgem movimentos que trazem ideias que mobilizam estudantes e seus docentes em torno do que significam e como devem ser as escolas que querem e que estão dispostos a fazer funcionar porque atendem às suas necessidades. Os diversos movimentos “Ocupa”, por exemplo, mostraram e continuam mostrando isto. Ou seja, a uma direção crescente de determinação obrigatória do que deve ser feito por docentes e discentes e que contraria o que vinha sendo buscado aglutinar em momento anterior, nos cotidianos, os *'praticantes pensantes'* das escolas, em inúmeros *'espaçostempos'* cotidianos do país encetam movimentos de resistência, e vão criando, na dúvida, no caos instalado por incertezas, algumas possibilidades de mudanças.

Estamos todos assustados, pela fúria anti-democrática que vem se instalando crescentemente, mas ao mesmo tempo a condição de criação cotidiana, própria dos seres humanos em suas vivências do dia a dia, continua presente.

Assim, a este momento tão confuso, cabem duas advertências, talvez, em meio ao movimento de massacre da Educação pública no Brasil com a apostilagem da mesma crescendo nas mãos das fundações privadas. A primeira produzida por aquela que conduziu uma mudança parecida a esta nos Estados Unidos. A professora Diane Ravitch nos diz no último parágrafo de seu livro publicado no Brasil e no qual ela mostra o equívoco do movimento de que foi a principal responsável no governo Bush:

No presente momento, a educação pública está em perigo. Os esforços para reformar a educação pública estão, ironicamente, diminuindo sua qualidade e ameaçando sua própria sobrevivência. Nós temos que voltar nossa atenção para a melhoria das escolas, injetando nelas a substância da aprendizagem genuína e revivendo as condições que tornam possível a aprendizagem. (RAVITCH, 2011: 269)

A segunda advertência tem a ver com os trinta anos de organização e de produção de ‘*conhecimentos/significações*’ pela corrente a que chamamos de “nos/dos/com os cotidianos”: a condição de criação nas vivências cotidianas é impossível de estancar. É impossível cortar completamente tudo o que foi sendo criado aqui e ali – nas milhares de salas de aulas deste país – por seus docentes e discentes nestes últimos anos. Nem é possível quebrar os sonhos de milhares de docentes e de milhões de estudantes por escolas melhores dos quais eles são muito bons conhecedores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 22, 2017: 01-18.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano* – 1. Artes de fazer. Petrópolis/RJ: 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e Pesquisas com os Cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensados/praticados’ pelos ‘praticantes/pensantes’ dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Currículos, Pesquisas, Conhecimentos e Produção de Subjetividades*. Petrópolis/RJ: DP et Alli, 2012: 47-70.

PARASKEVA, João M. (org). *Discursos curriculares contemporâneos*. Mangalde/PT: Ed. Pedago, 2007.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano* – como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação. Porto Alegre/RS: Sulina, 2011.

A FORMAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES COMO CAMPO PARA OS NEGÓCIOS?

Theresa Adrião- UNICAMP/GREPPE

Vera Peroni – UFRGS/GPRPPE

A EDUCAÇÃO PÚBLICA EM DISPUTA.

A luta pela universalização da educação no Brasil faz-se acompanhar por debates e políticas relacionadas ao respeito a diversidades e especificidades, como quando se considera a educação indígena, a educação do campo, questões de gênero e sexualidade, a luta contra o racismo e contra a homofobia. Tais temas, longe de dirigirem-se a segmentos específicos da sociedade, integram a agenda de uma escola que se quer plural e democrática, base, por sua vez, de relações de mesma natureza.

Também condição para instituição dessa escola é a sua gestão democrática, duramente conquistada na Constituição Federal de 1988, exercício prático de cidadania e instrumento de resistência contra orientações gerencialistas de modelos análogos ao empresarial introduzidos em diversos sistemas públicos de ensino e disseminados por organizações privadas associadas a diversos segmentos do mercado. Como resultado da correlação de forças, tem-se que, ao mesmo tempo em que ocorrem conquistas sociais para a democratização da educação, verifica-se a presença de setores vinculados ao mercado influenciando as políticas educativas das mais diversas formas, redefinindo as fronteiras entre o público e o privado, com implicações negativas para o processo de democratização da escola e da sociedade. (Peroni, 2015; Adrião et al. 2016)

Essa aproximação entre governantes e organizações privadas explicita a gestão corporativa da educação pública, modelo sugerido em estudo desenvolvido pela Campanha Latino Americana pelo Direito à Educação (CLADE, 2014), segundo o qual os grupos empresariais privados, não exclusivamente do campo educacional, organizam-se em instancias de governo ou a estas se articulam, passando a definir políticas educacionais. Consideramos que a elaboração da BNCC representa a expressão mais acabada dessa apropriação da gestão educacional.

Em síntese, a relação entre o público, entendido como estatal, e o privado, aqui limitado ao setor empresarial, pode ser percebida de várias formas. Neste texto, a relação é considerada quando expressão de privatização da educação básica, mais precisamente no que

a escola tem de fundamental: o trato com o conhecimento por meio da definição de um currículo.

Buscaremos suscitar a reflexão crítica sobre a presença do setor empresarial ou de segmentos a ele associados, tanto no direcionamento das políticas educacionais, exemplificado na atuação do Movimento do Todos pela Educação (Freitas, 2012; Martins, 2013), quanto na execução das políticas educativas, observada na atuação do Instituto Unibanco, do Instituto Ayrton Senna etc. (Peroni, 2016).

Tais políticas materializam-se em estratégias de privatização que incidem sobre três dimensões, didaticamente consideradas: oferta educativa; gestão educacional o currículo. (Adrião, 2017) Considerando o objetivo desta reflexão, é sobre esta última dimensão, cujo desdobrando se fez sentir tanto no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada, quanto em seu conteúdo, que mais diretamente nos preocupamos neste texto.

QUEM SÃO OS PRINCIPAIS SUJEITOS?

Diversas pesquisas vem assinalando o crescimento da presença do setor empresarial e de organizações a este vinculadas na definição de políticas curriculares no Brasil. Dentre estes destacamos os estudos sobre a atuação do Instituto Ayrton Senna (Adrião, Peroni, 2011; Peroni, 2008) sobre o Instituto Unibanco (Cestari, 2012; Peroni, 2016) sobre o Instituto de Corresponsabilidade Educacional (Adrião, 2015), além de uma crítica mais global produzida por Freitas (2012)

Entretanto, acreditamos que a partir do golpe parlamentar de 2016, que resultou no impeachment da Presidente Dilma Roussef, essas presenças ganham outra dimensão, uma vez que se generalizam e institucionalizam, como política nacional referendada por alterações⁵ no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), partir do Ministério da Educação e com a conivência do Conselho Nacional de Educação, ressaltando a atuação de conselheiros e conselheiras, em articulação com entidades do campo educacional. As alterações no arcabouço legal, que conforma a oferta da educação básica, associaram-se à aprovação da chamada BNCC e institucionalizaram a reforma no Ensino Médio.

NOTAS SOBRE O SETOR PRIVADO

Um primeiro aspecto a destacar refere-se ao protagonismo de setores caracterizados como investidores sociais ou, como prefere a Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), como filantropos de risco ou filocapitalistas segmento que articula braços sociais de grupos empresariais e fundos de investimentos a retornos financeiros para estes mesmos grupos (Adrião, 2017). São esses segmentos que impulsionaram a reforma do Ensino Médio e a BNCC, em decorrência de alterações em um conjunto de normativas e leis em vigora até 2017.⁶ Em relação à BNCC destaca-se o papel condutor e indutor de sua

⁵ Por força da Lei nº 13.415/2017

⁶ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho – CL, Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de

aprovação e disseminação exercido pela Fundação Lemann associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso. (Peroni, Caetano, 2015; Freitas; 2012; Adrião, 2017b)

Importante frisar que essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais. Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial que, “por fora” do Estado, é investido de prerrogativas de governo. Mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas *e on line*, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada.

Além disso, o documento sofreu reformulações em decorrência de pressões de setores conservadores, resultando na exclusão de questões relativas à identidade de gênero em sua formulação⁷. Tendência que já fora observada quando da aprovação do Plano Nacional de Educação (Dourado; 2016)

De modo geral, o texto aprovado da BNCC alinha-se a orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, segundo a qual os sistemas educacionais deveriam ser resignificados e entendidos como o conjunto de situações e estratégias de aprendizagem ofertadas pelo setor público ou privado (Klees et al., 2012) Tais situações, para recebimento de financiamento do Grupo BM necessariamente deverão ser monitoradas por indicadores de desempenho e de impacto. As orientações resultam ainda de influência de organizações, como pelo Center for Curriculum Redesign (CCR) ou de corporações, associadas ou não ao capital financeiro, especialmente a fundos de investimentos, como a Pearson e a Somos (ex-Abril Educação). (Adrião et al, 2016).

Um primeiro aspecto a destacar refere-se ao protagonismo de setores caracterizados como investidores sociais ou, como prefere a Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), como filantropos de risco ou filocapitalistas segmento que articula braços sociais de grupos empresariais e fundos de investimentos a retornos financeiros para estes mesmos grupos (Adrião, 2017). São esses segmentos que impulsionaram a reforma do Ensino Médio e a BNCC, em decorrência de alterações em um conjunto de normativas e leis em vigor até 2017.⁸ Em relação à BNCC destaca-se o papel condutor e indutor de sua aprovação e disseminação exercido pela Fundação Lemann associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso. (Peroni, Caetano, 2015; Freitas; 2012; Adrião, 2017b)

fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

⁷ Vale lembrar que o tema foi objeto de questionamento pela Relatora Especial par ao Direito à Educação da ONU, a partir de denúncia apresentada pela Campanha Nacional pelo direito à Educação e outras organizações da Sociedade Civil.

<http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Opinion/Legislation/OLBrazilEducation.pdf>

⁸ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho – CL, Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

Importante frisar que essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais. Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial que, “por fora” do Estado, é investido de prerrogativas de governo. Mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas *e on line*, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada.

Além disso, o documento sofreu reformulações em decorrência de pressões de setores conservadores, resultando na exclusão de questões relativas à identidade de gênero em sua formulação⁹. Tendência que já fora observada quando da aprovação do Plano Nacional de Educação (Dourado; 2016)

De modo geral, o texto aprovado da BNCC alinha-se a orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, segundo a qual os sistemas educacionais deveriam ser resignificados e entendidos como o conjunto de situações e estratégias de aprendizagem ofertadas pelo setor público ou privado (Klees et al., 2012) Tais situações, para recebimento de financiamento do Grupo BM necessariamente deverão ser monitoradas por indicadores de desempenho e de impacto. As orientações resultam ainda de influência de organizações, como pelo Center for Curriculum Redesign (CCR) ou de corporações, associadas ou não ao capital financeiro, especialmente a fundos de investimentos, como a Pearson e a Somos (ex-Abril Educação). (Adrião et al, 2016).

A ESCOLA RESISTE.

Entendemos que o processo de privatização pode ocorrer via direção e execução (Peroni, 2015) e materializa-se em estratégias que incidem sobre a gestão, a oferta e o currículo de nossas escolas (Adrião et al. 2016) No caso da BNCC, a disputa ocorre pelo conteúdo da educação e por sua transformação em mercadoria.

Sendo que mais de 80% das matrículas da educação básica estão concentradas na escola pública, o setor privado mercantil e/ou neoconservador disputa o conteúdo da educação e busca parametrizá-lo por meio de instrumentos de avaliação, de modelos de formação de professores e da produção de materiais didáticos, etc. É uma disputa por projetos de educação e de sociedade para a qual se torna funcional o que se prevê a BNCC.

Ainda assim, e mesmo que os interesses do mercado estejam alimentados por uma conjuntura de corte nos gastos públicos e de liberalização econômica sem precedentes, o compromisso com uma escola democrática e com a viabilização da educação como direito humano para todos e todas mantem-se como referência para milhares de educadores e jovens que têm, quando necessário, RE-ocupado a escola que lhes pertencem.

⁹ Vale lembrar que o tema foi objeto de questionamento pela Relatora Especial par ao Direito à Educação da ONU, a partir de denúncia apresentada pela Campanha Nacional pelo direito à Educação e outras organizações da Sociedade Civil.

<http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Opinion/Legislation/OLBrazilEducation.pdf>

REFERENCIAS

ADRIÃO, T. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência das corporações na gestão da educação pública in: Araujo, L e Pinto, J. M> de R. Público X privado em Tempos de Golpe.1 ed. São Paulo : Fundação Lauro Campos, 2017, v.1, p. 16-36.

https://www.researchgate.net/publication/319376858_A_privatizacao_da_educacao_basica_no_Brasil_consideracoes_sobre_a_incidencia_de_corporacoes_na_gestao_da_educacao_publica

ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios da educação básica In: Maringoni, G. (org). O Negócio da educação: a ventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco.1 ed. Sao Paulo: Olho d'água e FEPESP, 2017, v.1, p. 129-144.

https://www.researchgate.net/publication/324000183_Publicado_em_Maringoni_G_org_O_negocio_da_Educacao_Sao_Paulo_Olho_Dagua_e

ADRIÃO, T.; PERONI, Vera. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre 10 estudos de caso. Práxis Educativa (Impresso), v.6, p.045 - 053, 2011.

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/2522>

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas et al . GRUPOS EMPRESARIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA: LIMITES À EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO. Educ. Soc., Campinas , v. 37, n. 134, p. 113-131, mar. 2016 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100113&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 maio 2018.

<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605>.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira. — Brasília : Inep, 2016.

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/523064/PLANO+NACIONAL+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O+-+Pol%C3%ADtica+de+Estado+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+brasileira/2cbb3d59-497d-45a8-a5af-d3bbe814336e?version=1.5>

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Educ. Soc., Campinas , v. 35, n. 129, p. 1085-1114, Dec. 2014 . Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401085&lng=en&nrm=iso>. access on 18 July 2015.

<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.

KLEES, S et al. The World Bank and education. Critiques and alternatives. Sense Publishers: Rotterdam/Boston/ Taipei, 2012

MARTINS, E. M. Movimento "todos pela educação": um projeto de nação para a educação brasileira. Dissertação em Educação, UNICAMP. CAMPINAS, 2013

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de ; BALDUINO, M..A.C. . Projeto Jovem de Futuro: uma tecnologia do Instituto Unibanco para a gestão de escolas públicas de ensino médio. Educação (Rio Claro. Online) , v. 25, p. 547-561, 2015.

PERONI V., CAETANO, 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. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>

PERONI, V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera (Org.). Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34. Disponível em <https://plone.ufrgs.br/gprppe>, 2015.

PERONI, V. M.. O público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos: um estudo dos programas da Rede Vencer, coordenado pelo Instituto Ayrton Senna estudo dos programas da Rede Vencer. In: ALBUQUERQUE, M. G. M. T.; FARIAS, I. M. S. de; RAMOS, J. F. P. (Orgs.). Política e Gestão educacional contextos e práticas. Fortaleza: Ed. UECE, 2008, p. -224.

PERONI, Vera, CAETANO, Raquel, LIMA, Paula. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> p. 415-432
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/31/showToc>

POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DO GOLPE DE 2016: DEBATES ATUAIS, EMBATES E RESISTÊNCIAS

Inês Barbosa de Oliveira (UNESA/UERJ)

Estamos vivendo no Brasil um momento político de ruptura com o período anterior, dos governos populares, com importantes reverberações na política educacional e no andamento da implantação do Plano Nacional de Educação. A desconfiguração do Fórum Nacional de Educação, com a retirada de importantes entidades da área e abertura para a participação de diferentes representações da iniciativa privada, foi uma das medidas recentes e originou a criação do Fórum Nacional Popular de Educação, que imediatamente passou a protagonizar o movimento de resistência ao desmonte da educação pública do país posto em prática pelo governo golpista.

A proposição e organização da CONAPE – em lugar da CONAE, também desfigurada na avaliação das entidades – se inscreve nesse movimento mais amplo de resistência e tem como um de seus objetivos avaliar os processos de implantação do PNE 2014-2024, bem como efetivar debates sobre o que vem sendo feito e os questionamentos ao próprio plano e à sua implementação.

Neste texto, propomos debater um pequeno fragmento do problema identificado, colocando em diálogo a meta 7 do PNE e seus problemas – a proposta da BNCC, a percepção da qualidade da educação atrelada a índices como o IDEB e o "estímulo" aos professores nela referido, que entendemos como um meio de segregação – e as formas de produção cotidiana de *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2013) de currículo para além das normas, revalorizando os *espaçostempos* de criação curricular, as escolas. Foi nelas que identificamos o mote de uma de nossas campanhas de luta contra a política curricular do governo atual, em que afirmávamos, sobre as escolas, "aqui já tem currículo".

Primeiramente, entendemos ser importante situar o leitor em relação ao uso, por parte do governo, da redação da Meta 7 do PNE para justificar a produção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que desconsidera o fato de já haver, no país, diretrizes curriculares (poderíamos dizer básicas) para todos os níveis e modalidades da Educação Básica no país, ignorando um trabalho longo, democrático e sólido anteriormente feito. Do ponto de vista do campo do Currículo, a BNCC aprovada pelo CNE em dezembro de 2017

é um documento fadado ao fracasso, tanto em virtude de sua afiliação teórica antiquada quanto em razão de resultados conhecidos de experiências internacionais, muitas já em processo de revogação, depois de evidenciada a impossibilidade de se produzir melhoria de qualidade da escola, do ensino e das aprendizagens por meio desse tipo de medida.

Refém de um conteudismo tão ultrapassado quanto a estrutura disciplinarista que o organiza, a BNCC pressupõe, equivocadamente, que a melhoria da qualidade das aprendizagens seria produzida por meio de um currículo único para estudantes de todo o país, controlado de fora da escola por avaliações de larga escala e material didático padronizado, além de um sistema de prêmios e castigos destinado ao controle de docentes, gestores e estudantes. Os perigos desse entendimento já aparecem na meta 7 do PNE e, por isso, em nossa luta pela sua implantação, está a busca da redefinição dessa meta e das suas exageradas 36 estratégias anunciadas.

Entre outros problemas e equívocos, a meta 7 do PNE reduz a compreensão da melhoria do ensino à melhoria do IDEB das escolas, quantificando resultados a partir de graus em provas e índices de permanência e aprovação escolar. Sem negligenciar a relevância desses indicadores para se auferir a qualidade do ensino, a exclusividade deles como medida evidencia desconsideração das condições e circunstâncias distintas que enfrentam professores e alunos nas escolas brasileiras; da pluralidade social, cultural e econômica do país, bem como de outros fatores inapreensíveis por meio de exames e índices.

No caso da BNCC, é a estratégia 7.1 que a enuncia como necessária, e explicita que ela deve ser baseada em objetivos de aprendizagem. A estratégia 7.36 propõe políticas de “estímulo” às escolas que melhorarem o Ideb. Fala em valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar, desconsiderando, mais uma vez, as especificidades das realidades em que atuam, além de incentivar mais a busca de resultados em exames do que a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, é uma estratégia que, ao valorizar financeiramente o docente cujos alunos obtêm sucesso nas avaliações de larga escala, o desqualifica pelo controle externo sobre seu fazer. Efeito inevitável da combinação dessas estratégias para o atingimento da meta em questão, a perspectiva meritocrática assumida tende a ampliar as desigualdades e a reforçar processos de exclusão social. Nesse sentido, o exame dos processos de discussão que deram origem a BNCC (estratégia 7.1 da meta 7) e dos argumentos elencados pelo governo em sua defesa permite perceber uma intencionalidade privatista e mercantil e um discurso de homogeneização que, como afirmamos acima, reforça e reproduz processos históricos de produção da exclusão social e confirma a profunda e intensa desvalorização da função docente por este governo.

A perspectiva meritocrática de educação, claramente assumida pelo atual governo nos modos como vem gerindo a política educacional do país – a BNCC é apenas uma de suas expressões – produz a exclusão social na medida em que responsabiliza as vítimas pelo fracasso que é do sistema, incapaz de se adaptar às necessidades e possibilidades de grandes segmentos da população, produzindo a exclusão ativamente por meio dos reducionismos

que a reafirmam e provocam, ou seja, fabricando-a pelo abandono do mais frágeis e necessitados em nome do sucesso, atestado pelo bom rendimento, dos mais fortes. Estamos aqui denunciando a falácia da igualdade de oportunidades nos sistemas unificados de currículo e avaliação. E a pergunta que se impõe é: a quem interessa essa (des)igualdade?

A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades DIVERSAS/PLURAIS de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades.

Os pontos de partida são diferentes, para que o ponto de chegada seja o mesmo, do ponto de vista do exercício do direito de aprender, diferenciado apenas pelas opções, desejos e possibilidades dos diferentes sujeitos, é preciso que as trajetórias sejam, não só diferentes, mas tecidas em diálogo com a realidade na qual se inscreverão, ou seja, partam de onde se está e assegurem o direito a percursos distintos e escolhidos. Portanto, oferecer os mesmos conteúdos e materiais a alunos com diferentes experiências, conhecimentos, desejos e possibilidades de aprendizagem perpetua as desigualdades entre eles e desrespeita seus direitos, transformando-os em obrigações limitadas por normas que não os atendem.

Sabemos também que há muito mais conhecimentos no mundo do que aquilo que se pode ensinar nas escolas. Quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros. No caso brasileiro, vem sendo tomada em prejuízo das questões sociais, da formação crítica, da cidadania, do direito que se diz estar defendendo.

Felizmente, as escolas não são um campo vazio, são *espaçostempos* de práticas curriculares de produção e circulação de conhecimentos, para além da difusão deles. Mesmo não sendo considerado ou percebido como existência válida, invisibilizadas por uma abordagem tecnicista e autoritária do espaço escolar, as escolas criam currículos! Vivem existências desconsideradas, nas margens, nas sombras, nas brechas e lacunas de um sistema que busca controlá-las e desqualificá-las, na incontrolabilidade da vida, na "rebeldia do cotidiano" (OLIVEIRA, 2017). Nas escolas já há currículos! Currículos criados em cada dia, em cada aula!

Para conhecê-los, e só assim poder avaliar suas forças e fragilidades, e, partindo delas, contribuir para a melhoria da qualidade nas/das escolas, é preciso estar em seus cotidianos, mergulhar neles (ALVES, 2008), interrogando-os, dialogando com eles, percebendo-os como produção dos sujeitos das escolas e não como aplicação de normas, situando-os epistemológica, pedagógica, social e politicamente, nas possibilidades e limites dos

espaçotempos em que são inventados e praticados. Transcendem seus próprios desejos e propósitos, acontecendo dinamicamente. Neles não há previsibilidade, nem controlabilidade possível! A existência das escolas transcende as normas! Transgressões são praticadas, como existência, como resistência e como (re)existência.

Evidentemente, há limites para esse acontecer curricular, limites concretos das escolas e de seus praticantes, limites impostos pelas políticas conservadoras de educação e de currículo, os problemas que causam e injustiças que realimentam. Mas esses limites são permanentemente desafiados pelas construções cotidianas das escolas de qualidade, de uma educação plural, respeitosa, inclusiva individualmente, culturalmente, socialmente e epistemologicamente.

São criações curriculares cotidianas que desafiam a exclusão e a dominação, fazendo-se coletiva, solidária e dialogicamente, como prática de uma utopia, na medida em que se configura uma “inserção da novidade utópica no que nos está mais próximo” (SANTOS, 1995), pela inclusão de valores, conhecimentos e crenças vinculados à solidariedade entre os diferentes e desenvolvida como auto-organização dos saberes/fazeres/valores a partir da complexidade do real e de suas imprevisibilidades.

Observar e dialogar com esses currículos, que muitas vezes emergem como práticas de solidariedade, de igualdade, de responsabilidade coletiva, de reconhecimento de outras práticas culturais e outros conhecimentos para além daqueles que a norma instituída e imposta prevê, permite afirmar que, no fazer pedagógico cotidiano e na criação curricular que o caracteriza há, também, utopia em ação nos moldes previstos por Galeano (1993), ou seja, não uma utopia entendida como um lugar definitivo e seguro ao qual se chegou, mas uma utopia que “serve pra caminhar”. Na ideia de Galeano, está subentendida a ideia de que não há um lugar a se chegar. Mantenhamo-nos caminhando, na invenção cotidiana de currículos insurgentes, rebeldes como os cotidianos nos quais se desenvolvem.

Pensar o quanto criações curriculares já em curso vêm sendo desenvolvidas, formando alunxs nas escolas nas mais diferentes condições, dar visibilidade a essas criações, enfrentando o pensamento hegemônico que busca esvaziar as realidades de sua cotidianidade criativa, investir no seu potencial de multiplicação e espalhamento, fazendo disso também uma denúncia contra discursos impositivos e desqualificantes, são atitudes úteis à luta pela educação pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada é uma responsabilidade que precisamos assumir nesse processo de enfrentamento com o golpe de Estado em curso e suas políticas educacionais. Reconhecer, nas realidades cotidianas, mais práticas educativas do que as de obediência subserviente ou de desobediência rebelde às normas inspiradas no sistema de trocas desiguais sob o qual vivemos traz, ainda, a possibilidade de compartilhar o otimismo expresso por Galeano, reconhecendo que não estivemos e não estamos parados, que a luta pela escola pública e por propostas curriculares respeitadas com os sujeitos da escola e plurais epistemológica e culturalmente, vale a pena e já está em andamento. Cabe, assim, compreender suas premissas, acolher os diferentes

aliados, buscar novos e investir no seu crescimento. A desinvisibilização e valorização desses currículos contribui decisivamente para a recuperação da esperança em “um mundo melhor”; esperança além da espera, ativa na construção da possibilidade efetiva de sua realização, como nos ensina Paulo Freire (1992) ao nos impulsionar a praticá-la, esperançando sempre.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis, RJ: DP & A, 2008

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da Esperança*. São Paulo, Paz e Terra, 1992.

OLIVEIRA, Inês B. Currículos em espaços não escolares: aprendizagens cotidianas, justiça cognitiva e democracia. In: AGUIAR, M. A., MOREIRA, A. F., PACHECO, J. A. *Currículo: entre o comum e o singular*. Recife: ANPAE, 2018, p. 174 – 191.

_____. Currículos e processos de *aprendizagem* *em* *sino*: *políticas* *práticas* educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013:

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1995.

