



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Base Nacional Comum Curricular e Plano Nacional de Educação:

descaminhos, resistências e práxis
Vandeí Pinto da Silva

Como citar: SILVA, V. P. da. Base Nacional Comum Curricular e Plano Nacional de Educação: descaminhos, resistências e práxis. *In*: MENDONÇA, S. G. de L.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S.; KÖHLE, E. C. (org.). **(De)formação na escola:** desvios e desafios. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 75-94.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-26-2.p75-94>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DESCAMINHOS, RESISTÊNCIAS E PRÁXIS

Vandêi Pinto da Silva

1 INTRODUÇÃO

A análise criteriosa da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) em vigor no Brasil implica considerar o lugar de onde se analisa e os interesses dos segmentos envolvidos no processo de sua elaboração. Os objetivos dos órgãos oficiais nacionais, estaduais e municipais em relação à importância e necessidade de uma BNCC, nos moldes da que foi promulgada, diferem entre si e também são distintos dos objetivos das instituições formadoras de professores, das escolas vinculadas aos

diferentes sistemas de ensino e, sobretudo, dos objetivos dos professores em seus projetos pedagógicos. Evidencia-se também que a BNCC impacta diferentemente as instituições públicas e privadas de ensino e as diferentes modalidades e níveis de ensino, incluindo-se aí os cursos destinados à formação de professores.

Dentre as possibilidades de análise da temática intitulada Base Nacional Comum Curricular e Plano Nacional de Educação: descaminhos, resistências e práxis, consideramos ao menos três perspectivas: a estrutural, a prática e a ingênua. Cada uma dessas perspectivas analíticas mobiliza diferentes formas de implementação ou de resistência à BNCC.

Por análise estrutural compreendemos aquela que se opõe às premissas neoliberais em âmbito global. No campo da educação faz a crítica aos interesses das classes dominantes na tentativa de ampliar seu capital e, dentre outras medidas, busca preservar a histórica dualidade entre escola propedêutica e escola profissionalizante, apropriando-se de recursos públicos para fins privados. Critica a instrumentalização da escola dirigida às massas para a formação de trabalhadores adaptáveis e flexíveis ao sistema de produção capitalista.

Por análise prática concebemos aquela que toma como referência a análise estrutural acima enunciada e busca destacar, na correlação de forças, possíveis resistências, especialmente no campo concreto de atuação dos professores. Trata-se de uma referência à filosofia da práxis, fundamentada no materialismo histórico e dialético e no princípio que integra pensamento e ação transformadora (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007), de modo a propugnar a leitura crítica do documento da BNCC e buscar estratégias de intervenção transformadoras do sistema de exploração capitalista em âmbitos estruturais, conjunturais e de atuação dos educadores.

A perspectiva ingênua não constitui uma análise propriamente, mas a incorporação de uma concepção referenciada no discurso oficial acerca da BNCC e na propaganda disseminada por agências privadas interessadas em lucrar com a sua implementação. Trata-se de uma visão acrítica acerca das teorias pedagógicas e da política educacional. Como consequência toma como válido o documento e parte para sua implementação imediata. No caso dos professores, tal adesão pode se dar por pressão institucional em processos avaliativos, fragilidade na formação ou até por interesse pessoal, como é caso daqueles professores do ensino superior e do ensino

básico que são convidados a ministrar cursos e a prestar assessorias com vistas à implementação da BNCC, os quais, em alguns casos, cedem aos mecanismos de cooptação em favor da proposta e de sua implementação em troca de recompensa salarial.

No presente texto, buscaremos situar a abordagem na perspectiva da práxis, apropriando-nos da análise estrutural que considera a luta de classes e faz a crítica coerente das políticas neoliberais para a educação e, simultaneamente, destacaremos, na correlação de forças, possíveis resistências, especialmente no campo concreto de atuação dos professores. Com isso denunciaremos a abordagem acrítica que, prescindindo de análises teóricas, toma como válido o documento e parte para sua implementação imediata.

A problematização do assunto situa-se nas questões a seguir. Quais os objetivos de uma BNCC que extrapola sua meta de traçar diretrizes gerais para o ensino básico, a ponto de interferir na autonomia das instituições formadoras de professores, na autonomia curricular reservada aos sistemas de ensino, aos projetos pedagógicos das escolas e ao trabalho dos professores? É possível advogar a melhoria da qualidade do ensino sem o aumento do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) destinado à educação, tal como previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), sem gestão democrática das escolas, respeito aos seus Projetos Político-Pedagógicos e à autonomia docente? A quais setores interessa a centralização do currículo, a desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão, a restrição da autonomia das instituições formadoras de professores, das escolas de ensino básico, dos seus professores e estudantes? Uma reforma do ensino médio não devia ser precedida de políticas destinadas à sua universalização com boa qualidade? É possível a formação integral com o esvaziamento de conteúdos disciplinares?

A perspectiva da práxis aqui pretendida requer situar a formulação da BNCC no contexto político nacional de adesão ao neoliberalismo que prioriza o capital em detrimento do homem, acentuando a exploração dos trabalhadores, a privatização dos serviços públicos, a flexibilização dos direitos humanos e o controle ideológico dos setores críticos ao sistema de exploração vigente.

Em âmbito conjuntural, cumpre lembrar que após o Golpe que depôs a Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o governo do Presidente Michel

Temer realizou mudanças na equipe responsável pela BNCC, havendo prejuízos quanto às diretrizes que estavam em curso, reformulação de redação e restrições das audiências públicas.

Dentre as políticas educacionais brasileiras implantadas recentemente, como estratégia de resistência, destacaremos, em primeiro lugar, a aprovação do PNE (2014 a 2024), por representar uma conquista democrática (BRASIL, 2014). A Emenda Constitucional 95, de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), e a promulgação da BNCC se colocaram como uma severa mudança de pauta na política da educação nacional e representam retrocessos nas conquistas sociais das classes populares.

A organização do presente texto percorrerá três momentos interconectados: (1) caracterização do PNE quanto à sua elaboração e aos avanços expressos em suas metas, especialmente aquelas voltadas à formação de professores e suas condições de trabalho e ao financiamento da educação, bem como o estabelecimento de contraponto com os retrocessos havidos com a Emenda Constitucional nº. 95 (BRASIL, 2016), que restringiu o financiamento educacional por 20 anos; (2) caracterização da BNCC quanto à sua elaboração e conteúdo, e análise crítica quanto às suas concepções de escola, currículo e aprendizagem e desenvolvimento humano, com destaque ao Ensino Médio; (3) considerações acerca de sínteses e de intervenções possíveis por parte dos diferentes agentes educativos atuantes nas escolas, afinal, há que se considerar os elementos de resistência advindos do papel ativo de professores, gestores e estudantes nos processos formativos escolares.

2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO: RESISTÊNCIA À PAUTA OFICIAL

Tratar, em primeiro lugar, do Plano Nacional de Educação (PNE), em alguns de seus aspectos que representam conquistas das classes populares no âmbito do direito à educação com boa qualidade, parece-nos estratégico no sentido de pautar importantes conquistas havidas e secundarizar as pautas impostas nas discussões que se seguiram, em especial, a atenção que tem sido dada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Iniciamos as análises destacando o processo de elaboração do PNE, promulgado sem vetos pela então Presidenta Dilma Rousseff (Lei nº

13.005, de 25 de junho de 2014), por seu caráter democrático, tendo sido resultante de longo debate entre diferentes atores, desde órgãos políticos executivos e legislativos federais, passando por conselhos e fóruns de educação institucionais, movimentos sociais representados por entidades do setor educacional e da sociedade civil.

Conforme podemos ler na apresentação do PNE (BRASIL, 2014, p. 7), trata-se de instrumento de planejamento do “[...] Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor.” Nele estão definidos “[...] os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos” (BRASIL, 2014, p. 7).

Do ponto de vista de sua avaliação, a previsão legal expressa no art. 5º do PNE assegura que a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e avaliações periódicas por quatro instâncias:

I – Ministério da Educação – MEC; II – Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; III – Conselho Nacional de Educação – CNE; IV – Fórum Nacional de Educação. (BRASIL, 2014, p. 11).

Como tem sido o processo de avaliação de execução do PNE? Todas as instâncias responsáveis por sua implementação estão sendo criteriosamente avaliadas ou somente algumas delas? Em contexto de intensificação das avaliações oficiais sobre o desempenho das escolas, docentes e estudantes, cumpre ressaltar a importância da avaliação institucional do PNE, principalmente a avaliação do investimento público em educação (Meta 20), que deveria ser realizada no quarto ano de desenvolvimento do PNE. Com efeito, não se tem notícias da avaliação acerca do investimento nesse setor.

Dentre as dez diretrizes previstas no PNE (2014-2024), Art. 2º, são destacadas a erradicação do analfabetismo no Brasil, a melhoria da qualidade da educação, a valorização dos profissionais da educação e o aumento do financiamento da educação.

Para os objetivos do presente texto vamos nos ater aos impactos dessa lei para o financiamento da educação e a formação e atuação dos professores, tal como reza o Artigo 2, incisos VIII e IX:

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. (BRASIL, 2014, p. 9).

A expansão da formação escolar no Brasil, no ensino básico e no ensino superior, é uma necessidade incontestável. Tal necessidade se justifica principalmente com base nos baixíssimos percentuais de estudantes que concluem o ensino médio e o ensino superior.

Coerente com esse diagnóstico, o PNE trata do problema da baixa oferta de educação escolarizada no país desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental, ensino médio e chegando ao ensino superior de graduação e pós-graduação.

Quanto ao nível básico temos: para educação infantil, a meta 1 prevê a oferta de creches para ao menos 50% das crianças e a universalização da pré-escola, tornada obrigatória; a meta 2 é universalizar o ensino fundamental, de modo que ao menos 95% dos estudantes concluam o ensino fundamental até 14 anos. A situação é muito mais desafiadora em relação ao ensino médio, dada a defasagem histórica nessa etapa do ensino básico: a meta 3 é elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. A partir da meta 4 tem-se a educação inclusiva, alfabetização até o terceiro ano do ensino fundamental, educação em tempo integral, o fomento da qualidade, a educação profissional e a educação de adultos, dentre outras questões pertinentes ao ensino básico.

Quanto ao nível superior as defasagens são alarmantes e passam a ser tratadas a partir da meta 12.

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014, p. 73).

Além da meta geral, que prevê a elevação da taxa de matrícula em curso superior no país, destacamos o aprimoramento da formação dos professores do ensino básico e do ensino superior com exigência de graduação e pós-graduação, bem como a valorização desses profissionais.

Em relação ao professor de ensino superior, a meta 13 prevê a elevação da qualidade da educação superior por meio da titulação dos seus professores. A meta 14 prevê a elevação do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* em âmbito geral.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores. (BRASIL, 2014, p. 75-77).

Tais metas deverão ser uma decorrência da ampliação do número de graduados no país.

Quanto à formação dos professores do ensino básico, destacam-se as metas 15 e 16, as quais, respectivamente, preveem formação superior em licenciatura na área de atuação específica e que ao menos 50% deles tenham pós-graduação.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 78-80).

As duas exigências acima, combinadas, poderão de fato melhorar a qualidade do trabalho desses professores. Contudo, há que se buscar também valorizar os professores, de modo a que seus salários se equiparem aos dos demais trabalhadores com ensino superior de graduação ou pós-graduação. Rezam as metas 17 e 18:

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p. 81-82).

A defasagem salarial que acomete os professores brasileiros, especialmente a defasagem salarial dos professores do ensino básico, é uma causa importante de evasão da profissão. Além disso, o acúmulo de aulas com vistas ao complemento salarial e classes superlotadas são causas importantes de adoecimento. O estabelecimento de piso salarial nacional e de plano de carreira será um incentivo ao investimento na profissão e também na busca por titulação. Por fim, destacamos a meta 20.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014, p. 84).

Um país como o Brasil, que historicamente pouco investiu na educação do povo e amarga as consequências desse pouco investimento, necessita, para galgar novos estágios quantitativos e qualitativos de desenvolvimento humano, social, cultural, político e econômico, investir fortemente na educação pública. O investimento previsto na meta 20 será de inestimável valor à nação brasileira.

Entretanto, mesmo antes de serem feitas as avaliações acerca da implementação do PNE, em dezembro de 2016, o governo Michel Temer (PMDB) aprovou a Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), que limita os gastos públicos nas áreas sociais à inflação pelos próximos 20 anos, incluindo aí os setores educacional, da saúde e assistência social. Tem-se, portanto, uma Emenda Constitucional autoritária se contrapondo às conquistas democráticas do PNE.

A alegação era que o recurso economizado deveria ser destinado ao pagamento da dívida pública e ao equilíbrio orçamentário do Estado para que este pudesse honrar com seus compromissos, tais como o pagamento de aposentadorias e pensões. A crise econômica existente foi alardeada para justificar cortes nos investimentos nos setores mais vulneráveis do país, aos quais se somaram a Reforma Trabalhista e a Reforma da Previdência. Em verdade, tais medidas vão ao encontro dos interesses neoliberais, marcados pela especulação financeira e exploração do trabalho e das riquezas do país com vistas a preservar e aumentar os lucros dos setores nacionais e internacionais que detêm capital.

A BNCC se insere nesse contexto de contenção de investimentos e, no caso da área educacional, se adequa a uma proposta educacional tecnicista: busca centralizar a produção de materiais didáticos e alinhar a formação de professores ao ideário reprodutivista. As consequências serão nefastas para as populações mais pobres, pois a restrição de investimento em setores públicos estratégicos para o desenvolvimento do Brasil, por meio de Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016), limitará o desenvolvimento nacional e, de maneira específica, o cumprimento das metas do PNE.

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CARACTERIZAÇÃO, ANÁLISE E PERSPECTIVAS

Inserir a análise da Base Nacional Comum Curricular – BNCC no contexto estrutural da voracidade do capitalismo neoliberal e na conjuntura das políticas econômicas e educacionais nacionais em curso se faz necessário para a compreensão crítica dos seus objetivos. A intenção governamental de anular o Plano Nacional de Educação - PNE e pautar a BNCC a todo o vapor, faz parte de sua estratégia de focar em suas pautas privatistas e secundarizar conquistas democraticamente alcançadas.

À semelhança do que tratamos em texto anterior (SILVA, 2018), por ocasião da terceira versão da BNCC, cumpre aqui destacar a autoria, os parceiros e os apoiadores da BNCC, um dado fundamental para a compreensão de interesses não explicitados em relação ao documento.

A BNCC tem como autoria o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Foram parceiros principais o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Dentre os apoiadores destacamos a Organização não Governamental (ONG) Movimento pela Base Nacional Comum e as fundações privadas Lemann e Vanzolini, ambas interessadas em parcerias com o Estado desde a formulação de projetos para a formação de professores até a produção de material didático em consonância com o ideário da BNCC.

Nas equipes formuladoras da BNCC atuaram, num primeiro momento, representantes de diferentes órgãos e pesquisadores de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Contudo, o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular foi bastante conturbado e nele destacamos dois momentos: o primeiro momento, iniciado em 2014, contou com maior participação de representantes dos educadores e da sociedade civil organizada e o segundo momento, após o golpe de 2016, no qual as decisões passaram a ser centralizadas.

No tocante ao ponto de vista legal, argumenta-se que a BNCC encontra respaldo na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e no PNE de 2014 (BRASIL, 2014), documentos estes nos quais estão previstos os princípios balizadores dos currículos nos diferentes contextos da federação. Contudo, no que se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, a BNCC foi

muito além, chegando a prescrever o currículo para os diferentes sistemas de ensino e detalhando os conteúdos por disciplinas e seus respectivos tópicos de estudos nas diferentes faixas etárias e séries. Tal detalhamento, expresso em códigos alfanuméricos, certamente orientará não somente os planos de ensino e de aulas dos professores, mas também a produção de material didático padronizado, os processos de avaliação na sala de aula e as avaliações internas e externas dos diferentes sistemas de ensino.

Além de interferir nos currículos e projetos pedagógicos escolares, a BNCC interferirá nas políticas de formação de professores e em outras políticas e ações, sem fazer referência às metas do PNE anteriormente citadas.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. [...] vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso).

A vinculação da formação inicial e continuada de professores com a BNCC configura ingerência na autonomia das Instituições de Ensino Superior formadoras de professores. O pretendido alinhamento, além de extrapolar o papel de uma Base Nacional, não faz nenhuma referência às metas do PNE quanto aos critérios para a boa formação e atuação dos professores, tais como, titulação compatível, plano de carreira e piso nacional de salários. Com efeito, até o presente, as avaliações quanto à implementação da BNCC se restringiram aos aspectos que cabem aos sistemas de ensino e suas escolas, especialmente a atualização dos seus projetos pedagógicos, como condição para participação em editais destinados à infraestrutura. As questões centrais previstas nas metas do PNE não têm sido avaliadas.

Do ponto de vista de sua fundamentação teórica, verifica-se que a BNCC não contém uma análise estrutural e conjuntural criteriosa acerca do papel da escola na sociedade contemporânea. De uma perspectiva neoliberal, considera que a sociedade se encontra harmonizada e propõe a formação das classes populares com um viés técnico elementar.

No sentido do viés técnico apontado, Marsiglia *et al.* (2017, p. 109) apontam:

[...] a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento.

Há necessidade, portanto, de uma leitura crítica da BNCC, indo além da propaganda oficial e dos setores privados interessados em lucrar com a sua institucionalização.

Em nota sobre a BNCC em sua terceira versão, da diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), podemos ler:

É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos; [...] (ANPED, 2017).

A suposta neutralidade teórica da BNCC, sob a alegação de não coagir os professores a uma matriz teórica unívoca, se desfaz com adoção explícita de concepções tecnicistas da educação, nas quais se enfatizam a formação técnica e a profissionalização precoce com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências.

A BNCC ao focar a descrição de tópicos de conteúdos e o seu detalhamento, secundariza os fundamentos que sustentam os perfis formativos dos professores, os seus saberes e o contexto do seu entorno. A prescrição detalhada de conteúdos se coaduna com a tendência tecnicista de educação, para a qual não é necessário que o professor seja o autor principal do seu trabalho, bastando a ele desenvolver o que foi prescrito por supostos especialistas.

A seguir trazemos alguns pontos da BNCC que se apresentam problemáticos.

Quanto à Educação Infantil, causa estranheza o fato de nessa etapa já serem estabelecidas as “[...] síntese das aprendizagens esperadas” com vistas à “transição para o Ensino Fundamental I”. Pressupomos que cada etapa de ensino deva adquirir sentido e significado nela mesma. Principalmente a Educação Infantil, objetivá-la como etapa transitória, contraria a concepção segundo a qual a criança pequena aprende e se desenvolve por meio da brincadeira, do jogo e da representação. A ressalva de que esses elementos são “balizadores” e “indicadores” e não “condição” ou “pré-requisito” (BRASIL, 2018, p. 51), não suprime o equívoco de estabelecer patamares a serem atingidos na Educação Infantil.

Acerca do Ensino Fundamental I, destacamos o código alfanumérico EF02LP31 (Ensino Fundamental, segundo ano, Língua Portuguesa, Habilidade 31): “1. Unidade temática: Apropriação do sistema alfabético de escrita. Objeto de conhecimento: conhecimento do alfabeto. Habilidade: (EF02LP31): Recitar o alfabeto na ordem das letras.” (BRASIL, 2017, p. 81, grifo nosso). Cumpre registrar que a habilidade de recitar o alfabeto na ordem das letras é altamente questionável quanto à sua pertinência no contexto das teorias de alfabetização que consideram o processo e o sentido da escrita.

A BNCC desconsidera o avanço das teorias de alfabetização havido nas últimas três décadas. Indo além dos métodos e das técnicas, tais pesquisas trouxeram uma importante contribuição ao enfatizar o fato de que as crianças se alfabetizam pensando e refletindo sobre a escrita, que a língua se constitui em contextos históricos e sociais próprios e carregados de sentidos e significados.

Sobre o ensino de História, em EF03HI09 e (EF03HI10) (Ensino Fundamental, terceiro ano, História, Habilidade 09 e Habilidade 10) tem-se:

Unidade temática: A noção de espaço público e privado. Objeto de conhecimento: A cidade e seus espaços: espaços públicos e espaços domésticos. Habilidades: (EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções. (EF03HI10) Identificar as diferenças entre os espaços públicos e o espaço doméstico, compreendendo a importância dessa distinção. (BRASIL, 2017, p. 408).

Cumprir questionar: se a Unidade Temática se refere às noções de espaço público e espaço privado é impróprio reduzir tais noções a espaços públicos e espaços domésticos. As crianças já trazem a noção de escolas públicas e escolas privadas, por exemplo. Cumprir avançar na distinção entre serviços públicos, sob a responsabilidade de instituições públicas e de acesso aberto a todo cidadão e as instituições privadas, com finalidade lucrativa e com acesso restrito aos que pagam por sua utilização. Hannah Arendt (2008) questionou a tradução moderna de *zoon politikon* por *animal social*, e não por *animal político*, exatamente por entender que tal redução contribui com a indistinção entre público e privado e reduz o universo da vida ativa.

3.1 BNCC DO ENSINO MÉDIO

Na análise da terceira versão da BNCC, a diretoria da ANPED, em 2017, foi enfática na crítica ao fato de o Ensino Médio não ter sido incluído. Segundo a entidade, “A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental” (ANPED, 2017).

Postergar a BNCC do Ensino Médio gerou questionamentos sobretudo quanto à suposta urgência da Medida Provisória n. 746 (Lei n.13.415/2017) do Ensino Médio. Com efeito, a conciliação das discussões iniciadas nas primeiras versões da BNCC mostrou-se problemática com a edição da MP do Ensino Médio.

Em abril de 2018, a versão da BNCC do Ensino Médio foi entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação. Novamente a ANPED se manifestou criticando os encaminhamentos tomados, os quais, inclusive, contrariam o trabalho das comissões anteriores dedicadas a todas as disciplinas do ensino médio.

A Nota da ANPED sobre A proposta de BNCC do ensino médio (2018), apresenta alguns pontos para o debate, tais como: legitimidade da BNCC e ausência de debate coletivo após o golpe de 2016; apenas português e matemática são disciplinas e obtêm detalhamento. As demais

são componentes e temas transversais, delegadas aos Estados, o que contraria a LDB e as Diretrizes Curriculares; não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento *omnilateral* dessas novas gerações; indefinição do que seja educação integral; não há base material que sustente as alterações feitas na LDB ou na BNCC para escolha de trajetórias pelos estudantes.

Em suma, “[...] a ANPED entende que o CNE precisa reafirmar a existência e vigência das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio [...]” (ANPED, 2018), aprovadas pelo próprio CNE.

As alegações apresentadas para justificar uma urgente reforma do Ensino Médio desprezam um fator central: o pouco investimento do Estado nesta modalidade de ensino.

[...] a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 461).

A meta 3 do PNE 3 é elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento. Um patamar ainda modesto e que denuncia o pouco investimento no setor. Dentre as alegações acima citadas cumpre questionar: os estudantes podem ser responsabilizados por desempenho insuficiente nos anos anteriores? Quais estudos foram realizados sobre a matriz curricular do ensino médio que justificam sua reforma? A BNCC, ao centralizar o currículo, contribui para aproximar o ensino médio das culturas juvenis e do mundo do trabalho? Qual mundo do trabalho? Enfim, os problemas de financiamento e da formação dos professores e das suas condições de trabalho são omitidos. Precede, pois, envidar esforços para a universalização do ensino médio com boa qualidade.

O texto da BNCC do Ensino Médio da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que é “[...] integrada por Filosofia, Geografia, História

e Sociologia - propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética.” (BRASIL, 2018, p. 547, grifo nosso).

Verifica-se, contudo, que apenas 18 páginas são dedicadas às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Diferentemente do tratamento dado separadamente para as disciplinas de Português e Matemática, as disciplinas de Filosofia, Geografia, Sociologia e História são tratadas indistintamente, em prejuízo das especificidades de cada uma delas.

O prolapado discurso da formação integral do estudante se esfacela ante ao descuido com o trabalho interdisciplinar e com a construção do Projeto Político Pedagógico. É suprimida a obrigatoriedade de disciplinas fundamentais da área de humanidades, fragilizando a formação *omnilateral* dos estudantes, que inclui de modo integrado as dimensões intelectual, corporal e política (MARX; ENGELS, 2004). A centralidade se volta para a formação de trabalhadores adaptados a um sistema produtivo que privilegia o grande capital e não para a superação das desigualdades, a autonomia e realização do trabalhador.

Do ponto de vista de uma visão historiográfica conservadora, a BNCC propõe “[...] relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo [...]” (BRASIL, 2018, p. 561). Qual o sentido de tais relativizações? A quem interessa tratar indistintamente conceitos como civilização e barbárie e cidade e campo? Por que relativizar as contradições e os conflitos de classe? Entendemos que uma coisa é analisar o movimento histórico como um processo dialético de continuidade e ruptura, permanência e mudança e outra bem diferente é negar as contradições, a luta dos contrários.

As categorias da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são as seguintes: “[...] tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 549).

A apresentação assim abrangente dessas categorias se adequa ao mecanismo de supressão de disciplinas: “Essas categorias são fundantes para a investigação e a aprendizagem, não se confundindo com temas ou propostas de conteúdos.” (BRASIL, 2018, p. 550).

Por fim, a intensa propaganda oficial acerca da liberdade de escolha dos estudantes por um dos cinco itinerários formativos (Linguagens e suas

tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas e; Formação técnica e profissional) mostrou-se um engodo. Os sistemas de ensino é que teriam a prerrogativa de optar por até dois desses itinerários, e, em diferentes localidades, não há projetos e recursos previstos para a implementação dos ditos itinerários.

4 RESISTÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES

A análise referenciada na filosofia da práxis auxilia na compreensão dos problemas em suas múltiplas determinações e favorece o seu enfrentamento com programas e ações destinados à sua superação. Há que se sair do imobilismo e ir para a práxis, entendida como o desenvolvimento de ações refletidas. Nesse sentido, retomamos alguns pontos anteriormente tratados no decorrer deste texto, buscando propor resistências e sua transformação.

O resgate de metas do PNE que representaram conquistas importantes para o campo da educação parece-nos uma estratégia de resistência eficaz para se fazer a contraposição às pautas que se seguiram e que buscam esvaziar conquistas democraticamente conquistadas.

O investimento na formação de professores como intelectuais orgânicos é sem dúvida um dado fundamental:

[...] no contexto da lógica do apostilamento não há de fato interesse em professores autônomos, sujeitos de seu próprio trabalho. Ao contrário, quanto mais esvaziado o professor se encontrar quanto ao sentido, ao significado e à autoria do seu próprio trabalho, mais receptivo estará aos programas apostilados e se sujeitará ao pagamento de cursos de formação continuada dirigidos ao manuseio técnico de materiais didáticos a ele impostos. (SILVA, 2018, p. 96).

Além da explicitação dos interesses mercadológicos contidos nas políticas educacionais, cumpre trazer para a discussão as metas do PNE que visam a assegurar boa formação aos professores e estudantes, a exigência de titulação especificada em conformidade com o trabalho a

ser realizado, o provimento de condições de trabalho adequadas, previsão de plano de carreira e de piso nacional de salários. É de fundamental importância insistir, também, na necessidade de aumento do percentual do PIB destinado à educação, sem o que o país não melhora os seus índices de expansão de oferta com boa qualidade, principalmente em relação à etapa do ensino médio e ao nível superior.

Em relação à BNCC, a centralização do currículo e o controle de sua efetivação por meio de avaliações em larga escala objetivam reforçar o papel de tutela do Estado quanto aos fins educacionais, em prejuízo da autonomia das escolas, da liberdade acadêmica dos professores e da participação dos estudantes. Faz-se necessário denunciar o barateamento da formação travestido de flexibilização curricular e enxugamento de disciplinas. Em verdade, trata-se de priorizar um tipo de formação técnica elementar dirigida às classes populares. O fortalecimento de parcerias entre Instituições de Ensino Superior e Escolas de Ensino Básico se apresenta com um caminho promissor, bem como, as organizações por meio de associações, sindicatos, diretórios acadêmicos e grêmios estudantis, dentre outras.

Por fim, há que se ter clareza das causas do insucesso nos processos de ensino e aprendizagem, de modo a questionar as vertentes oficiais que responsabilizam os professores e os estudantes por mazelas que são de sua responsabilidade e que, mediante diagnósticos frágeis, propõem reformas de interesse do capital, como ficou explicitado com a Reforma do Ensino Médio e a promulgação da BNCC que se sucedeu a ela.

Para tanto, faz-se necessário perceber e valorizar as potencialidades existentes entre sujeitos diretamente envolvidos nos processos de ensinar e aprender, professores, estudantes e gestores, estabelecendo um pacto de criação e inovação, indispensável à superação dos processos de alienação que desmobilizam a busca por uma sociedade justa. E, na perspectiva da práxis, manter a utopia por dias melhores: sonhar e agir.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). *Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)*. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-daterceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em: 25 out. 2017.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). *A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate*. 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_maio_2018.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jul. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: ensino médio*. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jun. 2018.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo. Acesso em: 26 out. 2017.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 25 out. 2018.
- MARSIGLIA, A. C. G. et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no brasil. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociais – CLACSO ; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SILVA, V. P. Base Nacional Comum Curricular para uma educação com qualidade social?: um olhar crítico frente velhos desafios, novas possibilidades. In: ZANATA, E. M.; MARQUES, A. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). *Educação e formação humana: práxis e transformação social*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 8498. Disponível em: https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/mestradoprofissionalemdocenciaparaaeducacaobasica/educacao_e_formacao_humana.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.