

Exposição de Motivos: BNCC-EM

A **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPED** e a **Associação Brasileira de Currículo/ABdC** manifestam-se contrariamente ao documento orientador de políticas para Educação Básica/Ensino Médio apresentado pela SEB/MEC a esse egrégio conselho como ***Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio***. Nossa posição é sustentada no entendimento de que a proposta atenta contra o direito constitucional dos estudantes e da sociedade à educação e à formação cidadã, além de apresentar problemas intrínsecos ao texto, sua intencionalidade e suas possibilidades de execução. A desejável e inexpugnável diversidade social, cultural, étnico-racial, de gênero, entre outras, do país, cuja valorização e manutenção são fundamentais ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira (CF/88) reiterada pela LDB 9394/1996, não é contemplada na proposta da BNCC-EM, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única concepção de educação, de conhecimento e aprendizagem que atenta contra a legislação vigente e, mais do que isso, contra os direitos das nossas juventudes. A proposta impacta, ainda, de modo negativo, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações e até a formação de professores, configurando-se, portanto, como imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para *todxs* e ao projeto de sociedade republicana e democrática que pactuamos.

Entendemos que o documento *Base Nacional Comum Curricular* para o Ensino Médio se apresenta como uma política de descaracterização dos estudantes em sua condição de diferença, mesmo quando a reafirma, bem como de desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e autônoma, desconsiderando, ainda, a complexidade da vida e das escolas.

Do ponto de vista dos seus problemas intrínsecos, a base nacional comum curricular ao apresentar uma tendência eurocêntrica na compreensão dos conhecimentos e culturas

compromete a dimensão democrática da educação na medida em que não faz jus à diversidade territorial, cultural, social e humana brasileira, que deve se expressar nas propostas curriculares, uma vez que não se pode formar cidadãos de um país heterogêneo e plural como o Brasil com conteúdos padronizados e únicos para todas as pessoas.

Entendemos, de modo mais geral, que uma base nacional comum curricular reduz o ato educativo a apenas um processo de ensino de conteúdos que deveria ser verificado pela aprendizagem destes, desconsiderando que as pessoas chegam à escola com conhecimentos, pertencimentos culturais e sociais diferentes e que têm direito a tê-los respeitados, ou seja, que as aprendizagens a serem efetivadas por meio da escolarização não devem substituir o já sabido, mas dialogar e se integrar a ele. Somos, portanto, contra a ideia de uma proposta curricular pautada em uma base conteudista e disciplinarista como é a BNCC-EM, que ignora a pluralidade do mundo, das escolas e de seus sujeitos, adotando modelo que, já sabemos, está fadado ao fracasso.

Do ponto de vista da formação cidadã, para além do problema criado com a redução e desobrigação do Estado e das escolas com a área das “Ciências Sociais”, fundamentais para uma formação crítica que habilite educandos a melhor intervir na sociedade, a proposta representa um golpe na educação voltada a este fim, bem como aos direitos humanos e o respeito à pluralidade, postura que reforça preconceitos e práticas discriminatórias de caráter machista, racista, homofóbico, misógino, entre outras calcadas em preconceitos diversos, abrindo caminho para práticas de violência e exclusão social, comprometendo, portanto, a promoção da igualdade social .

Do ponto de vista do sistema educativo, a proposta fere a organicidade da educação básica ao dissociar o ensino médio das etapas anteriores de escolarização ao mesmo tempo em que abdica da integralidade da formação dos estudantes no nível médio por meio da proposição de uma duvidosa opção preferencial pelos conteúdos de português e matemática. Associada à Lei 13.415/2017 de Reforma do Ensino Médio, transforma as demais áreas de conhecimento em complementos opcionais que, travestidos de escolhas

para os estudantes, os itinerários formativos promoverão a desresponsabilização do Estado e dos estados com a oferta integral de conhecimentos para *todxs*, ao mesmo tempo em que precarizará a formação também no que tange aos direitos de aprender na escola. Ainda, descaracteriza, desvaloriza e vulnerabiliza o trabalho docente, silencia os projetos político-pedagógicos e trata de modo igual redes e escolas profundamente desiguais.

O problema que, em si, já preocupa, se agrava quando se compreende que essas opções, pela *não oferta*, serão tão mais exercidas quanto mais pobres forem as escolas e seus estudantes. Ou seja, a exclusão social provocada pela precarização da oferta estimulada pelo binômio Reforma-BNCC-EM atingirá, notadamente, as populações mais pobres, com mais dificuldades de acesso à escolarização, as escolas das regiões mais pobres e necessitadas de uma educação que ajude a subverter o quadro de pobreza e baixa escolaridade que as caracterizam. A proposta, ao trazer a profissionalização como possível itinerário formativo, reedita o dualismo na Educação Brasileira, contra o qual gerações de educadores vêm se insurgindo desde a discussão e aprovação de nossa primeira LDB, a Lei 4024/61 e sua modificação pela lei 5692/71.

Do ponto de vista dos processos ensino-aprendizagem, a conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos contéudinais a serem aprendidos e repetidos em avaliações de larga escala, retira deste direito seu caráter social, cidadão, republicano, democrático e humano. As inúmeras e constantes críticas dos especialistas da área em relação a esta questão, desde que os debates sobre a BNCC se intensificaram, ao longo destes últimos dois (2) anos, vêm sendo, progressivamente, silenciadas pelo MEC que, ao evitar e negligenciar os debates voltados à democratização e à valorização da diversidade nacional e dos direitos de *todxs* a terem respeitados suas culturas, conhecimentos e cosmovisões. Como já vimos verificando em estudos e debates nacionais e internacionais, as políticas de *uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores* traduzido na BNCC-EM funciona como uma tríade orientada para os valores do mercado e tem gerado como

consequências: a desvalorização e desqualificação dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões, abrindo portas para a privatização, sob a forma de uso privado de recursos públicos ou outras e hordas de demissões com a ampla concentração por grandes empresas na rede privada.

Hoc, **expomos abaixo dez (10) motivos** que colocam em evidência os problemas da BNCC do Ensino Médio, entendendo que são mais do que **suficientes para que o CNE não a aprove** e busque maior interlocução com educadores, especialistas, jovens estudantes e sociedade civil no sentido de promover a formulação de uma política curricular para o ensino médio que assegure o direito constitucional à Educação pública, gratuita e de qualidade, o respeito à diversidade nacional em todas suas manifestações e promova a equalização e a justiça sociais e a democratização da sociedade.

1. Quanto à legitimidade da proposta.

A retirada do ensino médio da proposta da BNCC da Educação Básica já aprovada para a educação infantil e para o ensino fundamental, foi um fato simbólico, com um significado fundamental para a compreensão da reforma proposta por meio da MP746/16 que resultou na Lei 13.415/2017. Esta etapa da educação escolar brasileira foi, na prática, desvinculada da Educação Básica, contrariando a LDB 9394/1996, que considera o ensino médio, no interior de uma concepção educacional avançada de educação básica, uma das suas três etapas, indissociável das demais. A cisão da educação básica, com o envio pelo MEC da proposta de BNCC da educação infantil e do ensino fundamental sem o ensino médio, cabe perguntar, foi dialogada com quem? A única versão pública que o MEC apresentou para a BNCC do ensino médio é a que foi entregue ao CNE. Quem tornou público o debate foi o CNE e por isso podemos afirmar que a atual BNCC para o Ensino Médio é uma versão piorada, reducionista e autoritária de uma BNCC que já vinha sofrendo inúmeras críticas, em virtude da concepção formalista e conteudista de Currículo

que a alma, desde a primeira versão, e foi amplamente criticada por comunidades escolares, entidades de classe e associações científicas, entre outros.

Sendo o ensino médio o último patamar da educação básica, OBRIGATÓRIA, esse não pode ser tratado como uma etapa dissociável das demais, ou de menor importância diante das obrigações do Estado e dos estados. Essa é uma questão para TODA a sociedade (incluindo aí professores, estudantes, associações científicas e entidades de classe, Universidades, pesquisadores, organizações de jovens e estudantes...), que envolve a própria concepção de educação e sua função social sendo assim cara à consolidação da sociedade democrática em nosso país. Perguntas como: o que, como sociedade, esperamos da educação básica e do ensino médio? Que conjuntos de conhecimentos entendemos (como sociedade) que devem ser oferecidos aos estudantes ao longo dos anos de escolaridade básica, e em especial, da educação em nível médio? Qual a FUNÇÃO e o SENTIDO da educação de nível médio num país que arrasta atrás de si um longo e profundo histórico de desigualdades sociais educacionais não resolvidas?

2. Quanto aos entendimentos do direito à aprendizagem

A ideia que rege a proposta de BNCC se alimenta de um aspecto supostamente legal: isso estaria previsto na LDB e no PNE 2014-2024. Sabemos ser esta apenas uma das leituras possíveis dos textos da Lei e do Plano referidos, como alertamos acima. Paralelamente, outros, e mais relevantes aspectos são anunciados pelos discursos que defendem a BNCC: a busca de redução das desigualdades escolares, a melhoria da qualidade da educação básica e a garantia do respeito ao direito de aprendizagem dos estudantes, o direito universal à educação pública, gratuita e laica, de qualidade. Mas, isso só pode ser contemplado se o direito a essa igualdade for pensado em concomitância com o direito à diferença e o respeito à pluralidade e aos conhecimentos com os quais os estudantes chegam ao EM. Ou seja, direitos de aprender e de ser sujeito do próprio processo educativo são incompatíveis com listas de conteúdos obrigatórios e idênticos para *todos* que, por isso, não podem ser percebidos como direitos, mas como obrigações, conforme

atestam as avaliações de larga escala que os consideram definidores da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem efetivados em diferentes escolas, por diferentes estudantes.

A BNCC apresenta-se “organizada em um todo articulado e coerente fundado em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens” (p.5) desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica. Os direitos de aprendizagem apresentam-se como eixos nos quais se desdobram os objetivos contencionais a serem alcançados pelos professores, reduzindo-se o direito à educação ao direito à aprendizagem daquilo que a BNCC elege como conteúdos relevantes, passando-se a concebê-la apenas como escolarização. Há uma naturalização dos direitos tomados como absolutos, de forma que a busca da igualdade social, posta como objetivo da discussão em torno dos direitos, transmuta-se em homogeneização e normatividade. As diferenças são vistas como particularidades, especificidades concretas, que não devem interferir nas propostas idealizadas de construção de uma igualdade que se torna “mesmidade”. O direito de aprender os conteúdos é fundamental nas escolas, mas precisa estar articulado a dimensões outras, igualmente importantes, considerando a complexidade e a multirreferencialidade do processo educativo. Assim, se aprender é preciso, é fundamental reafirmar que a educação não se esgota em aprendizagem. E aprendizagem não se esgota em uma lista de conteúdos ou em metas formais, que não se organizam do mesmo modo em situações distintas, já que inclui processos individuais e sociais desenvolvidos e vivenciados “ao longo da vida”.

3. A falácia da diversidade sob a forma de uniformização

Na BNCC, a tendência proposta para a formação humana é a modelização, a homogeneização por meio da acentuação da perspectiva única, hegemônica, de abordagem dos diferentes temas e disciplinas, ignorando as especificidades dos educandos no que se refere a trajetórias de vida, afiliações sociais e culturais, étnicas, de gênero e outras, suas possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades

serializadas e eliminando as diferenças. Há uma fórmula estreita: um triângulo em cujos vértices estão a BNCC, a formação de professores e a avaliação em larga escala, estruturadas a partir de 4 objetivos de formação: competência, qualificação profissional, empregabilidade e avaliação de desempenho, atrelando essas instâncias e promovendo uma articulação aprisionante e padronizadora de aprendizagens e comportamentos docentes e discentes.

Nesse sentido, queremos interrogar a interpretação da lei que emana da BNCC. A LDB afirma que a União, em colaboração com os Estados, DF, e Municípios define competências e diretrizes para a educação básica. O documento proposto como BNCC para o ensino médio afirma na sua introdução, que “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (Proposta de BNCC, p. 11). Em que pese o fato de que as especificidades locais podem e devem ser consideradas na elaboração de propostas curriculares, o que parece estar contemplado na proposta de BNCC apresentada, a interpretação da LDB que leva à redução da obrigatoriedade de disciplinas apenas à língua portuguesa e à matemática representa uma abdicação da União de suas responsabilidades, pondo em risco os direitos à formação integral dos estudantes desse nível de ensino.

Não faz sentido que uma BNCC eleja apenas português e matemática como disciplinas obrigatórias, quando a LDB indica um conjunto muito mais amplo de conteúdos essenciais para o pleno desenvolvimento humano, garantindo aos estados e municípios a gestão local, nacionalmente orientada. Ainda, e mais grave, se a BNCC se propõe a ser “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (p. 7), a redução das disciplinas obrigatórias a português e matemática traz um esvaziamento do currículo do Ensino Médio inaceitável, que atingirá especialmente a população mais pobre do país atendida pelas escolas públicas, que convivem majoritariamente com os poucos investimentos de diferentes governos na educação, ocasionando falta de professores e de condições efetivas para a oferta de um ensino de qualidade. Reconhecer apenas a

matemática e a língua portuguesa como disciplinas curriculares obrigatórias e transformar as demais disciplinas do atual currículo em componentes curriculares opcionais e temas transversais, traz certamente um enorme prejuízo do ponto de vista da formação humana e técnico-científica dos estudantes. Tudo o que não é português e matemática é delegado aos estados e às escolhas que fizerem, em virtude de condições e interesses locais. Resultado: padronização e eliminação da diferença ou do diferente em seus direitos à singularidade. O que isso significa? Jovens fora da escola.

Ressaltamos que a valorização do local, das negociações e diversidade de sentidos, em suas manifestações autônomas em cada escola, em cada rede, é não apenas como entendemos ser necessário pensar qualquer construção de “currículo”, mas um dos primordiais frutos da luta política pela democracia no Brasil e pelo reconhecimento do direito à diversidade que foi garantido pela LDB e deu origem a uma sequência de políticas e ações do MEC ao longo dos últimos 20 anos. Contudo, isso não pode ser feito a partir das condições locais, negando acesso e oportunidades, nem de decisões autocráticas. Ao contrário, lembramos que qualquer proposta curricular deve contemplar o que é previsto na LDB, que em seu Art. 3º estabelece que o ensino será ministrado com base em *princípios*, notadamente: II – *liberdade* de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – *pluralismo de ideias* e de concepções pedagógicas; V – *respeito à liberdade* e apreço à tolerância; VII – *valorização do profissional* da educação escolar; VIII – *gestão democrática* do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; X – *valorização da experiência extraescolar*; XI – *vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, e por fim*, XII - *consideração com a diversidade étnico-racial* (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). Ainda, determina no Art. 26 que “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, **exigida** pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, grifo nosso). E,

no Parágrafo 1º estabelece que “Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.” Portanto, no aspecto legal, o caminho da reforma curricular não deve partir das condições, mas das exigências locais.

Cabe reforçar: não há base material que sustente as alterações feitas na LDB ou na BNCC para escolha de trajetórias pelos estudantes. Quem definirá as trajetórias são as condições de oferta dos sistemas, como ficou, de fato, estabelecido na Lei 13.415/17, e isto marcará profundamente o ensino médio como o campo da desigualdade oficial para as juventudes brasileiras. Não há garantias de que os sistemas educacionais consigam cumprir com a parte diversificada. A oferta de todos os itinerários formativos certamente não vai acontecer, os estudantes não terão a possibilidade da escolha como tem sido anunciado, ficarão restritos às possibilidades de oferta das escolas, conforme o ocorrido quando a lei 5692/71 tornou obrigatória a profissionalização simultânea à formação geral em todas as escolas e, poucos anos depois, teve que ser alterada pela absoluta impossibilidade do sistema educacional de dar conta da referida obrigatoriedade.

4. Quanto à definição de educação integral

A BNCC apresenta uma ideia de educação integral tão indefinida e abstrata que o documento chega a afirmar que esta é “independente da duração da jornada” (p.14). Sem a perspectiva da formação humana integral, já comentada neste documento, e ainda sem definição do que seja essa integralidade, apoiando-se na ideia de flexibilização curricular que retira áreas importantes do conhecimento do currículo obrigatório, a proposta evidencia completo descompromisso com a matéria. Em contradição, portanto, com aspectos relevantes da BNCC, a determinação de fazer, gradativamente, escolas de ensino médio de tempo integral, traz a interrogação: ampliar o tempo sob que condições? Com que objetivos?

Percebemos que o fator “condições de oferta” está ausente da proposta de BNCC, quando sabemos que não há escola de qualidade que independa das condições materiais de sua implantação, de organização de tempo, de número de estudantes por turma, de professores qualificados, com remuneração adequada, com tempo para estudar e preparar suas aulas. A omissão na definição dessas condições de oferta está reiterada quando o documento contextualiza os problemas do ensino médio apenas no que se relaciona ao desempenho insuficiente dos estudantes nos anos finais do ensino fundamental (p.461). Na contramão das políticas de democratização do acesso e da permanência, o documento acaba culpabilizando as vítimas, estudantes que chegam ao ensino médio e docentes do ensino fundamental que, sem condições satisfatórias ou mesmo dignas de trabalho, buscam formar e se formar nas escolas. A culpa é dos estudantes? A culpa é dos professores do ensino fundamental? Isso se resolve com itinerários flexíveis e escolas de horário integral para poucos?

Assim, percebemos no discurso de uma política de educação em tempo integral, uma das principais âncoras da reforma do ensino médio, mais uma falácia. O custo de uma escola de tempo integral é elevado, o que significa que os estados não terão condição de mantê-las, nem mesmo de implantá-las sem que investimentos incompatíveis com seus orçamentos sejam feitos. E, mesmo que tenhamos algumas unidades implantadas, será bem pouco relevante diante da imensa maioria de unidades que atendem essa faixa e que não poderão fazê-lo. Assim, esta é, também, uma política excludente e promotora da dualidade na educação, pois, mesmo sem objetivar isto, tenderá a criar ilhas de excelência e provocar distorções na própria noção de qualidade do ensino.

5. O problema da exclusão por outro ângulo: a educação de jovens e adultos (EJA) e outros excluídos da BNCC e da escola de tempo integral

Estudiosos do campo da educação de jovens e adultos (EJA), da educação do campo, indígena, quilombola têm se referido ao binômio Reforma-BNCC-EM como uma *bomba de desigualdade*. A diversidade que forma nossa gente não pode ser razão para acentuar

ainda mais as desigualdades educacionais, mas deve ser tomada como sua maior riqueza, a expressão dos múltiplos sujeitos que demandam educação de qualidade. A exclusão da EJA e demais da BNCC se dá tanto por meio da impossibilidade de que esta modalidade assuma o tempo integral quanto pela negligência com suas especificidades, que uma base única jamais conseguirá contemplar. Na nova legislação, a alusão à modalidade se dá no Art. 24, § 2º quando se institui que “Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.” (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017), o que atende as especificidades da modalidade, asseguradas no Art. 37 § 1º da LDB, que preceitua “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”. A atenção do legislador, inclusive, foi além do direito à escolarização na EJA, estendendo-a como “instrumento para a educação e aprendizagem ao longo da vida”¹, o que inclui reconhecer na proposta pedagógica e curricular, pela formulação já explicitada, o perfil dos estudantes, o tempo de integralização dos cursos, as necessidades dos que a ela recorrem no que se refere a objetivos pessoais, às necessidades ou aos interesses de formação para a vida ou para o mundo do trabalho ou, ainda, para o ingresso nas universidades do país, como temos podido acompanhar em inúmeros casos. Pessoas indígenas, quilombolas ou estudantes de escolas do campo, por exemplo, representam mais de 60 (sessenta) mil matrículas² tornadas invisíveis diante da contradição de “assegurar competências específicas” (p. 16) em detrimento das “dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 8). No caso da EJA, considerando a conquista tardia do direito à educação para todos (CF 1988) e os consequentes índices históricos de analfabetismo e baixa escolarização no país, resultantes da interdição à

¹ (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.)

² <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/11-educacao-profissional/estrategias/11-9-atendimento-a-populacoes-do-campo-comunidades-indigenas-e-quilombolas>

educação escolar e, ainda hoje, a defasagem de vagas em relação à demanda potencial³, além da questão de descompasso idade-série da escola regular que culmina na produção de novos sujeitos para a EJA, agravada pelos recorrentes e cotidianos fechamentos de turmas e distorção de sentidos quanto ao que significa a modalidade⁴, estima-se que, no mínimo, serão afetados 1.425.812 estudantes jovens e adultos que frequentam este nível de ensino (além dos 2.172.904 que cursam o EF e são potenciais demandantes de EM)⁵, e que acreditam na escola como forma de melhorar suas vidas.

Assim, a BNCC-EM promoverá a exclusão de milhares de cidadãos cujos direitos de aprender já foram cassados, deixando de assegurar condições mínimas de escolarização para este público.

6. A BNCC aponta para a redução de componentes curriculares exacerbando na simplificação do que são os “problemas” do EM, seus currículos, as escolas e as juventudes no Brasil.

Ao afirmar que as noções fundantes da BNCC se apoiam na intencionalidade dos conteúdos, que “estão a serviço das competências” (p. 11) para o desenvolvimento das chamadas aprendizagens essenciais⁶, a BNCC mais uma vez reifica o currículo tornando-o um documento escriturístico que age como instrumento de controle e desvalorização do trabalho docente, que desconsidera o chão das escolas e inviabiliza a própria afirmação de que os currículos seriam diversos (p.11) e as juventudes autônomas capazes de criar

³ Segundo dados da Pnad Contínua, metade da população brasileira de 25 anos ou mais de idade não completou o ensino médio, o equivalente a 66,3 milhões de pessoas.

⁴ Em muitas redes a EJA tem servido para acomodar múltiplas deficiências e baixos desempenhos, entre outras questões, que afetam diretamente o sistema de avaliação implantado. Passa a ser a saída que “melhora” os dados educacionais, invisibilizando mais uma vez sujeitos de direito mantidos à margem, sem atendimento adequado, como requer a Lei de Inclusão e como preceitua a CF 1988 quanto ao direito à educação.

⁵ Dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2017. Tabela 1.34 Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁶ “os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC” (p. 11)

“novas formas de existir” (p. 14). Um documento que é “referência nacional comum e obrigatória” (p. 5) fixa habilidades, competências articulando-as às aprendizagens configurando-se, portanto, como um currículo unificado que atua contra a diversidade e o protagonismo das juventudes que defende. E, mais grave, como “substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível” (p. 466) se o que se apresenta é um modelo reduzido ao mínimo? E se conhecemos o ensino médio nos estados brasileiros, apesar dos avanços dos últimos anos, podemos afirmar que as redes públicas estaduais tenderão a implementar o mínimo, o que afetará, conforme o Censo Escolar de 2016, 84,8% dos adolescentes e jovens brasileiros que estão matriculados nessa etapa da Educação Básica.

A este diagnóstico simplista segue uma boa definição da complexidade das juventudes e da necessidade de que a escola de ensino médio possa ser espaço de formação autônoma de uma juventude plural e com diversidade de experiências culturais embora aponte para a desvalorização da origem do estudante e predominantemente a ideia de mercado de trabalho substitua a de mundo do trabalho. Nada parece mais distante da perspectiva de pluralidade e diversidade do que uma escola que defina pragmaticamente que a inserção no mundo do trabalho exige apenas os conhecimentos das linguagens de português e matemática e toda a complexidade do conhecimento social, político, estético e artístico produzido até aqui seja fragmentado em trajetórias desiguais à escolha e condição dos sistemas de ensino, sem que os jovens nada possam fazer para assegurar seus direitos, negados por essa BNCC.

7. O problema da noção de competência dissociada dos conhecimentos e de suas funções sociais.

Na BNCC, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Percebe-se, aí, um duplo remetimento: para um conceito mais

integrativo de competência, e outro mais comportamental e seu desdobramento (até onde isso é possível) em habilidades. Essa noção e sua reiteração no texto da BNCC, que reafirma que cabe à escola desenvolver competências em relação ao “saber fazer”, esvaziando seu conteúdo, é uma forma de negar o que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira. É negar a escola como lugar de difusão, socialização e democratização do conhecimento. A ênfase na aprendizagem para desenvolver competências e habilidades, sabemos, está articulada com as políticas que o Banco Mundial e outros organismos internacionais vêm desenvolvendo nos últimos tempos, e tem a ver com pensar a escola como se fosse uma empresa. Se o produto da empresa escolar são as aprendizagens, ela tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados, pela “qualidade” mensurável de seus produtos, as competências e habilidades. Não há preocupação com a formação integral do estudante, com o desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações, ou com questões urgentes em nosso país como uma formação humana para o exercício da cidadania e dos direitos sociais. Pelo contrário: se trata de um desenvolvimento estritamente ligado à inserção produtiva das novas gerações e às competências necessárias a esta. Na contramão dessa proposta, queremos uma educação que forneça ao conjunto das pessoas jovens condições de compreender e transformar suas vidas e com acesso amplo e democrático aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade. Portanto, manifestamos nossa insatisfação com uma base nacional comum curricular que retira a centralidade do conhecimento escolar em favor de um saber-fazer que desarticula teoria e prática, tomando esta última no sentido mais imediato e restritivo de um suposto saber-fazer.

8. Conteúdo não é base

Registramos, seguidamente, que a diversidade teórica e epistemológica dos debates no campo da educação em geral e do currículo, particularmente nos últimos 40 anos, é desconsiderada no *corpus* teórico do documento BNCC, bem como a pluralidade

epistemológica do mundo, e as diferentes formas de compreensão e de ação sobre ele que caracterizam nossa sociedade multicultural e multiétnica. Argumentamos que existem experiências curriculares em curso cuja historicidade e saberes acumulados devem ser considerados para qualquer construção nacional, não como exemplo, mas como premissa. Nesse sentido, discordamos veementemente da possibilidade de construir qualquer “Base” cujo limite seja tênue entre o que se entende por “orientações estruturadoras” para “redes e escolas” e o estabelecimento detalhado de relações teóricas, de valores, de conhecimentos, ou seja, de um “currículo mínimo”, único. Os processos locais e autônomos que, reiteramos, devem ser parte dos debates e formulações curriculares não podem nem devem ser percebidos como “parte diversificada”, na medida em que não são separáveis, epistemológica nem politicamente, dos contextos em que são produzidos, nem do conjunto de conteúdos selecionados para integrar toda e qualquer proposta curricular.

Nesse sentido, e indo além, é importante assinalar que, em tempos de ruptura e questionamento dos campos disciplinares em todo o mundo, a construção de uma *Base Nacional Comum Curricular* a partir, e somente, orientada por competências e conteúdos definidos por especialistas em diferentes áreas do conhecimento é uma proposta natimorta. Tal proposta desconsidera relações inter e entre áreas e conhecimentos que lhes seriam próprios e constitutivos, além de não ser capaz de contemplar algumas das metas especificadas nos protocolos propostos, como a atribuição de “conteúdo social” aos conteúdos escolares, visto serem essas respostas a relações e sentidos que os transcendem.

Criticamos e nos opomos à centralidade conferida à lógica da BNCC que articula competências e conteúdos, tidos como universais, e à sua seleção por especialistas, desconsiderando-se as relações entre eles e as lutas epistemológico-políticas e sociais que se travam entre diferentes significados que a eles são atribuídos, não apenas nas escolas, mas em diferentes contextos sociais e culturais que têm um espaço legal e democraticamente garantido: os projetos político-pedagógicos locais (LDB 9394/1996; Art. 12, 13, 15). Percebemos na BNCC uma lógica em que a seleção de conteúdos

proposta é tida como capaz de dar conta do planejamento curricular, colonizando o trabalho docente e desconsiderando que essa seleção é arbitrária e produzida em meio a relações de poder, em virtude das quais se excluem muitos outros conhecimentos possíveis de serem ditos e, muitas vezes, necessários de serem tratados. Lutamos contra algo que nos assusta, que é a defesa, a partir dessa seleção de conhecimentos disciplinares, da ideia de um currículo nacional, desconsiderando a multiplicidade de conhecimentos decorrente da pluralidade de modos de compreender o mundo e de nele intervir, de desejos e intenções, derivados de uma pluralidade também de atores sociais do país, na escola e fora dela.

Por tudo isso, entendemos que a construção de um documento pautado em direitos de aprendizagem estabelecidos hierarquicamente por equipes de especialistas nas diferentes áreas, seja sob a forma de manual ou de conjuntos de protocolos, que não tenha como ponto de partida o chão da escola (seria melhor dizer das escolas), não representa o entendimento das comunidades de educadores organizadas nas nossas associações, ANPED/ABdC, sobre as possibilidades de construção real de uma Educação Básica, pública e gratuita de qualidade no Brasil e o possível papel de propostas de reforma curricular nessa construção. A BNCC-EM favorece o apostilamento, a padronização e assim desconsidera os sujeitos jovens que habitam/buscam/têm esperança (n)as escolas de ensino médio e descaracteriza o trabalho dos professores. Por isso avaliamos, por um lado, que não faz sentido caminhar em direção a conteúdos, objetivos e áreas de conhecimento antes de debater e acordar sobre: o que é currículo? O que é avaliação?

9. O que não se diz sobre as experiências internacionais

Preocupamo-nos com a busca, em experiências internacionais, de modelos educativos e curriculares a serem importados e/ou com a adoção de tendências de políticas educacionais estrangeiras, de modo pouco problematizado, particularmente com a forma como as ideias profundamente conectadas de “um currículo nacional” e “testes censitários padronizados de avaliação de desempenho” apresentadas na BNCC-EM são percebidas

como modelos de sucesso e garantia de qualidade de educação. Esses modelos sustentam argumentos a favor de uma *Base Nacional Comum Curricular* como sendo a pauta única para monitoramento, planejamento e implantação de políticas educacionais de sucesso. Há um silenciamento sobre as discussões que envolvem os movimentos de unificação curricular como os que ocorreram nos EUA, África do Sul, Finlândia e outros, cujos resultados vêm sendo duramente criticados em seus países por professores, pesquisadores e movimentos sociais e até pelos seus próprios reformadores, como no *mea culpa* dos reformadores Diane Ravitch, nos EUA e Lesley Le Grange, na África do Sul.

Parte dos defensores, consultores e mentores das reformas de unificação curricular, no modelo BNCC, engrossa hoje uma legião de arrependidos liderada por ninguém menos que a musa inspiradora do *common core* estadunidense, Diane Ravitch. Defensora dos testes padronizados, da competição e da responsabilização de docentes e gestores escolares pelos resultados atingidos pelos estudantes, maestra da *charterização* do sistema de educação pública nos EUA, ela hoje culpa o *common core* (currículos unificados nacionais) pela falência de seu projeto. Em entrevista concedida na época do lançamento do livro (2016) em que faz *mea culpa* diante dos terríveis resultados da política do *common core*, Ravitch⁷ admite abertamente que

[...] a busca de padrões nacionais, currículo nacional e testes nacionais é um beco sem saída. Parece haver uma suposição de que, se cada criança for exposta exatamente ao mesmo material, ao mesmo tempo, as lacunas de desempenho entre crianças de lares ricos e lares pobres serão completadas. Se o currículo estiver acima das inteligências dos estudantes, e se os testes forem mais difíceis, o sucesso escolar aumentará. Eu agora acho que tudo isso é um absurdo. (Traduzido do inglês)

⁷https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2016/06/13/diane-ravitch-to-obama-i-will-never-understand-why-you-decided-to-align-your-education-policy-with-that-of-george-w-bush/?noredirect=on&utm_term=.9fd7ed7161

Leslie Le Grange, também arrependido, narrou⁸ o processo de unificação das 19 matrizes curriculares na África do Sul, dando particular destaque ao fracasso da política no sentido de reduzir as desigualdades educacionais. Nos EUA, em 2017, os currículos nacionais já haviam sido abandonados como política educacional pelos seus resultados avassaladores em relação à qualidade, credibilidade e equanimidade do sistema. Desde 2009, os fracassos retumbantes do *common core* americano são comentados como parte da “mais calorosamente contestada legislação educacional do país”, apesar de sua ampla adoção⁹. Nos estados de Illinois e Wisconsin, precursores da unificação, não só os resultados dos estudantes não melhoraram, como houve grande número de demissões de professores, causando longas greves, desgastes e, de certo modo, estimulando a *charterização*. O que produziu mais desigualdade do que havia antes.

Entre os críticos, mencionamos: William F. Pinar e seus trabalhos sobre o papel do currículo nacional e dos testes padronizados no processo de “demonização das professoras americanas”; as pesquisas de Todd Price, sobre os valores neoliberais na unificação curricular nos EUA e os “protestos dos movimentos sindicais de professores em Chicago”; os estudos sobre os riscos para a democracia de uma educação para resultados na África do Sul pós-Apartheid de Bekisizwe S. Ndimande. Ao contrário do que afirmam os “defensores” da BNCC, as “lições de sistemas escolares de alta performance”, como o finlandês, sugerem que devemos reconsiderar como pensamos o magistério como profissão e qual o papel da escola em nossa sociedade. “Primeiro, a padronização deveria focar mais na formação de professores e menos no ensino e no aprendizado em escolas”, disse ao Washington Post, em 2013, em artigo traduzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC), o finlandês Pasi Sahlberg, um dos maiores experts mundiais em reforma escolar. Naquele país, a redução das desigualdades educacionais teve pauta diversificada: as escolas são públicas, os currículos são locais,

⁸ Estudos Curriculares: Debates na África do Sul. Palestrantes: Lesley Le Grange (Stellenbosch University); Chris Reddy (Stellenbosch University) e Fadli Waglet (Western Cape Education Department). UERJ, 20/07/2015.

⁹ https://www.huffingtonpost.com/ted-dintersmith/the-real-failure-of-common-core_b_7997912.html

professores atuam de forma autônoma, e o papel do Estado é de ser garantidor da escolaridade, assegurando do transporte aos benefícios da reforma, que se baseou em formação e condições de vida e trabalho e não no controle de aprendizagens. Entre outras, essas experiências, pesquisas e debates chamam atenção para dois grandes riscos que oferecem as “unificações curriculares” aos que pretendem consolidar um sistema educacional democrático e capaz de melhorar a qualidade da educação pública e ampliar as conquistas democráticas da sociedade a partir do que se pensa/cria/aprende nas escolas de Educação Básica: a fragilização da autonomia, da diversidade e da localidade em prol da centralização; e a criação de uma classe de planejadores de currículo que, de fora das escolas e de suas realidades, com uma única e hegemônica visão sobre conhecimentos válidos e necessidades de aprendizagem de conteúdos, legisla sobre o que se deve ou não fazer nas escolas, com base no que crê ser importante conhecer. A divisão entre “planejadores” e “executores”, estabelecida hierarquicamente e reforçada politicamente, teórica e epistemologicamente na BNCC, não corresponde ao projeto de educação e nação democráticos e plurais que pensamos e está refletido em nossa legislação, pois não respeita a diversidade, a autonomia e não fomenta práticas de democracia nos *espaçostempos* educativos, além de desvalorizar saberes dos professores e, sobretudo, desconsiderar e silenciar saberes endógenos locais.

10. Metodologia da construção da Base: pressa e indefinição

Um último ponto, mas não de menor importância, refere-se à metodologia de construção da BNCC-EM, guiada pela pressa e pela indefinição sobre sistemática, etapas e critérios. Os prazos são antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência muda e consultas eletrônicas desconsideradas, utilizadas apenas para legitimação de um processo sem roteiro definido. A exclusão da participação de importantes segmentos da sociedade no debate sobre as políticas para o EM chegou a subverter a agenda proposta pelo CNE, em São Paulo, quando o público, cioso da voz que a LDB lhe garante, ocupou o plenário da audiência pública. Por meio de vídeos de

“sensibilização”, consultas de múltipla escolha, participação de professores das redes por “indicação” de secretários e nomes de palestrantes especialistas ocultos, questionamos: quem escreveu a BNCC-EM? Como redes estaduais participaram? Quem foram e quais são os interesses dos especialistas que orientaram teoricamente a construção da BNCC? A quem interessa essa reforma expressa? Por que não ouvir professores e estudantes?

A base de que precisamos

Para surpreender, fechamos este documento declarando que somos favoráveis e trabalhamos, como a ampla maioria dos pesquisadores e professores, por uma base para a educação básica do país. A base é uma Universidade pública e democrática, que atue com responsabilidade social e forme professores inicial e continuamente num ambiente de pesquisa e cultura e troca permanente com as redes municipais e estaduais. A base é, também, a dedicação exclusiva do professor a uma escola, com salário que permita a esse professor uma vida digna. A base é um conjunto de estudantes que podem comer e recebem ação do Estado no sentido do atendimento de suas necessidades básicas de saúde, habitação e saneamento, cultura e lazer, transporte. A base é ter escolas com boas condições materiais e de infraestrutura. E para surpreender, ainda mais, sabe de onde emergem essas ideias? Dos resultados das políticas implementadas pelas demandas por *accountability* que têm, reiteradamente, mostrado que as melhores escolas são aquelas em que essas bases são garantidas. Isso é *base*, e o que tem sido chamado de base é a pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar.

Por estas razões, a ANPED e a ABdC entendem que o CNE precisa reafirmar a existência e vigência das Diretrizes Curriculares para Educação Básica e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, já aprovadas por este egrégio Conselho, e que orientam de maneira adequada a formulação de propostas pedagógicas das escolas brasileiras considerando a diversidade e a autonomia necessárias à construção de uma escola que respeite e valorize as juventudes e garanta nessa escola as possibilidades de pleno desenvolvimento humano, contribuindo para a redução das desigualdades em nosso país, ao mesmo tempo em que

precisa cobrar das autoridades educacionais do MEC, dos estados e municípios que se responsabilizem por assegurar condições para a construção da educação pública, gratuita e laica de qualidade social para *todos*.

Por fim, a ANPEd, articulada à ABdC, coloca-se à disposição para adicionais esclarecimentos, reiterando nosso compromisso histórico com “o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social”, por meio do fortalecimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, em rede com a educação básica; do estímulo a experiências novas na área; do incentivo à pesquisa educacional e à promoção da participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País.